

Filozofická fakulta Univerzity Karlovy v Praze

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

2010

Bc. Karolína Kudláčková

Filozofická fakulta Univerzity Karlovy v Praze

Katedra pedagogiky

Bakalářská práce

Karolína Kudláčková

**Vědomí sociální soudržnosti u žáků základních škol
The Primary School Pupil's Knowledge of Social Cohesion**

2010

Vedoucí práce: Doc. PhDr. Jaroslav Kot'a

Děkuji vedoucímu své bakalářské práce Doc. PhDr. Jaroslavu Kot'ovi za cenné rady v průběhu jejího psaní.

Velikou vděčnost bych však ráda vyjádřila také ředitelům a učitelům všech základních škol, v nichž jsem směla realizovat empirický výzkum, a především jejich žákům za ochotu a otevřenost podělit se o své názory.

Prohlašuji, že jsem tuto bakalářskou práci vypracovala samostatně a výhradně s použitím citovaných pramenů, literatury a dalších odborných zdrojů.

Karolína Kudláčková

v. r.

V Praze dne 11. ledna 2010

Obsah

Úvod.....	6
Kapitola 1	
1.1 Vymezení pojmu „sociální koheze“	8
1.2 Téma společenské soudržnosti v předmětech základního vzdělávání.....	12
1.3 Analýza učebnic využívaných v hodinách občanské výchovy.....	13
Kapitola 2	
2.1 Charakteristika realizované ankety.....	24
2.1.1 Vzorek.....	28
2.1.2 Metodologie.....	29
2.1.3 Hypotézy, proměnné.....	30
2. 2 Výsledky ankety a jejich zařazení do souvislostí (sociogeografické prostředí školy, věkové hledisko apod.)	32
Kapitola 3	
3.1 Podklady pro výuku etické výchovy.....	42
3.2 Další možné didaktické metody – exkurze, činnostní učení apod.....	44
3.3 Příklady již realizovaných programů, speciální pomůcky.....	47
Závěr.....	50
Conclusion.....	52
Seznam použité literatury a další informační zdroje.....	53
Anotace	
Příloha 1 – Titulní strana	
Příloha 2 – Titulní list uvnitř textu	
Příloha 3 – Dotazník/anketa	

Úvod

Zadání své bakalářské práce jsem si zvolila v dubnu 2008, kdy současná celosvětová ekonomická krize se ještě nezdála být tím, čím dnes je – tedy hrozbou také pro stabilitu politických a společenských systémů. S vědomím nové aktuálnosti zvoleného tématu se v této práci chci zaměřit na analýzu, co si absolventi tuzemských základních škol odnášejí za informace o tématu sociální koheze, solidarity ve společnosti či skupinách, jímž hrozí vyloučení. Jestliže přijímám za vlastní tezi, že školství se do značné míry podílí na přenosu kultury (včetně společenských norem) z generace na generaci, očekávám od základní školy, na jejímž konci se děti stávají občany tohoto státu, vysokou angažovanost i v oblasti výchovy k prosociálním postojům a jednání.

Analýze samotné - realizované formou krátkého dotazníku kombinujícího kvantitativní i kvalitativní otázky, předchází co možná nejstručnější sociologický exkurz do problematiky chápání pojmu sociální koheze a některých úzce souvisejících jako například: sociální kontrola, solidarita apod. Z něho pak vyvozují dnešní možné pojetí sociální soudržnosti, tzn. také možnou interpretaci učitele na základní škole. Při formování vzorku se budu snažit obsáhnout jak školy situované ve velkých městech, tak rovněž v malých sídlech. Z lokalit tzv. bezproblémových i s určitým sociálním pnutím. Celkově oslovím zhruba 100 dětí. Oproti původnímu záměru se již z důvodu přílišné náročnosti nedostane na jednotlivé komentáře učitelů. Bohužel anketu nelze vždy realizovat za přítomnosti vyučujícího občanské výchovy. V zájmu spravedlivého nakládání se zjištěnými údaji tak nebudou dávány do kontextu výuky konkrétního učitele.

Na vymezení pojmu nutně navazuje otázka, v jakém předmětu by se podobné diskuze měly nastolovat. Dnes se tak bude dít pravděpodobně v hodinách občanské výchovy. Z mého pohledu se jedná o téma průřezové, takže v úvahu přichází další předměty jako dějepis nebo etická výchova, jejíž náplň se právě připravuje na ministerstvu školství. Ačkoliv letošní absolventi základních škol nebyli zařazeni do zreformovaných školních vzdělávacích plánů a v "jejich" osnovách explicitně o společenské solidaritě není zmínka, dovolím si u absolventů základních škol předpokládat alespoň mlhavou představu o tématu.

Poslední částí mé práce bude jistá predikce, zda na základě nově zavedených rámcových vzdělávacích plánů bude tématu věnováno více pozornosti, i když samotná reforma má přinést větší volnost vyučujícím, tudíž bude záležet především na nich, co svým žákům zprostředkují za materiál k „sebeaktualizaci“. Pakliže se mi podaří dostat se k již zmiňovanému podkladu pro výuku etické výchovy, samozřejmě jej do své bakalářské práce zahrnu. Zároveň se pokusím zmapovat netradiční vzdělávací aktivity zaobírající se tímto tématem – jako například debaty pořádané neziskovými organizacemi, promítání dokumentů (třebaže primárně s historickým námětem), projektové činnosti (v nichž se žáci kontaktují s místní komunitou) apod.

Stávající, byť dosud vzácné příklady mi snad pomohou vytvořit si jistou představu, jak problematiku sociální koheze přiblížit žákům posledních ročníků základních školy, aby to bylo opravdu přínosné pro jejich budoucí zařazení do společenské struktury a názory na sociální, a tím i politická témata, jimž budou coby občané (potažmo nositelé aktivního i pasivního volebního práva) vystaveni.

Kapitola 1

1.1 Vymezení pojmu „sociální koheze“

Pokud se nechci automaticky poddat nějakému jednostranně zabarvenému výkladu koheze společnosti, nezbyvá mi než zde předesíť co nejstručnější vývoj chápání tohoto pojmu. Soudržnost tradičních společností byla dána vysokou mírou sociální kontroly na základě osobních vazeb. Společenstva byla natolik malá a provázaná (zejména hospodářsky), že její členové neměli zdaleka takovou možnost svobodného rozhodování a chování, jaké užíváme dnes. Ze strany autorit šlo o jednoznačně pozitivní stav, z pohledu jednotlivců obvykle ne – ať už šlo o pracovní zařazení či určení životního partnera třetí osobou. V každé době pochopitelně existovali jedinci, případně skupiny (třeba loupežníci), které bychom mohli směle označit za sociálně vyloučené, a podle toho s nimi také bylo nakládáno. S procesem započatým Velkou francouzskou revolucí se tito „vyvrhelové“ dočkali leckdy přímo adorace (vzpomeňme děl romantiků typu Karla Hynka Máchy), nicméně skutečné drolení tradičních pospolitostí (a jejich relativně pevné struktury) nastalo vlivem průmyslové revoluce, jejímž vedlejším produktem byla nebývalá migrace obyvatelstva. Zde si opět posloužím literárním důkazem – a to velmi výstižným Rokem na vsi bratří Mrštíků, popisujícím pospolitost moravské vesnice na konci 19. století.

V té době vzniká sociologie jakožto odpověď na nebývale překotné společenské změny. A samozřejmě věnuje pozornost rovněž problematice společenského řádu a jeho replikace. „Sociologie vyjadřuje tuto centrální snahu o skloubení pevného řádu společnosti s neomezenými možnostmi jejího vývoje jako protiklad sociální statiky a sociální dynamiky.“ (Keller, 1995:10) Soudržnost té které společnosti můžeme označit za souhrn účinků institucí sociální statiky. Během 20. století hned několik sociologů vytvořilo zajímavé teorie o sociální soudržnosti. Zmíním alespoň následující:

Konsenzuální teorie věří v dobrovolnou kooperaci členů společnosti. Navazují na spisy Johna Locka aj., ideálem má být jistá sociální rovnováha. „Lidé se sdružují proto, že z toho mají výhody, a bylo by od nich nerozumné, kdyby se chovali jinak a pravidla soužití nerespektovali.“ (Keller, 1995:87) K tomuto výkladu se kloní kupříkladu Talcott Parsons (strukturální funkcionalismus, 30.-60. léta 20. st.): „Sociální řád je založen na určitém

minimálním konsenzu ohledně základních hodnot. Jen za této podmínky se sociální řád může reprodukovat.“ (Keller, 1995:88)

Nejen Robert K. Merton však upozornil na tendenci Parsonsova pojetí k zakonzervování stávajících společenských poměrů a začal ověřovat své teze prostřednictvím empirických šetření (od 40. let 20. st.). Mimo jiných pojmů zavedl tzv. manifestní a latentní funkce lidí, institucí atd. „Školy a nemocnice, jejichž manifestní poslání je zřejmé, mohou latentně sloužit jako místa sociálního zabezpečení pro své zaměstnance.“ (Keller, 1995:95) V Mertonově pojetí se nejedná o nějaký vědomý kalkul či komplot, nýbrž o vedlejší, původně nezamýšlený výsledek činnosti v podstatě všech aktérů sociálního systému.

Teorie konfliktu vyjadřují zcela opačné východisko fungování společnosti. „Každý sociální řád privilejuje jisté skupiny lidí a diskriminuje ostatní. Různé společnosti se liší pouze kritériem, podle něhož se rozhoduje, kdo a nakolik bude privilegiován a kdo bude na nucené soužití doplácet.“ (Keller, 1995:87)

Lewis Coser se zaměřil – stejně jako Merton – na empirický výzkum – zejména na studium primárních skupin, tzn. malých neformálních skupin tmelených osobními vazbami. „Coser polemizuje s naivní představou, podle níž se konflikty odehrávají především v rámci sekundárních skupin, zatímco život primárních se vyznačuje láskou a porozuměním.“ (Keller 1995:108)

Pominu-li marxismus, který uznávám pro popisnou hodnotu, ne však pro nástin optimálního společenského vývoje, nejvíce asi propracoval paradigma konfliktu Randall Collins, který vycházel z myšlenek čistě pozitivistických i interpretativních sociologů. „Podle Collinse existují v každé společnosti dvě základní třídy: jedna kontroluje nedostatkové statky a služby a druhá o jejich kontrolu usiluje.“ (Velký sociologický slovník 1996:521) Collins z toho dále vyvozuje, že „ideje a víry je třeba vysvětlovat v souvislosti se zájmy lidí, kteří mají k dispozici zdroje umožňující jim jejich ideje a zájmy prosazovat.“ (Velký sociologický slovník 1996:521-2) Tímto se oblohou vracíme k původnímu stavu v předmoderních společnostech, které bychom často rádi viděli růžovými brýlemi jakožto svět pevných mantinelů, oproštěný od zmatků a relativismu současnosti.

Tato teorie našla odezvu v **sociální psychologii** – například byla inspirací pro Karla Lewina při konstrukci konceptu sociálního pole a jejího testování metodou her. „Zpočátku šlo o navození konfliktu zájmů dvou účastníků motivovaných získat maximální počet bodů (...) pak se objevila snaha převést abstraktní formy do konkrétnější podoby, jejímž výsledkem je řada her, které se víceméně blíží ideálu maticové hry.“ (Velký sociologický slovník 1996:519) Od maticových her byl už jen krůček k preskripci prostřednictvím matematické analýzy sociálního konfliktu, což se ovšem ukázalo jako slepá ulička, neboť formalizovaný postup analýzy opakovaně selhával v imitaci reality. Příčinou bylo asi zejména to, že aktéři těchto simulovaných konfliktů se měli chovat zcela racionálně.

Interpretativní větev sociologie (inspirovaná filozofem Williamem Jamesem a psychologem Johnem Deweyem) se zaměřila na mikroskupiny a jednotlivce, takže společenský řád a soudržnost vnímala jako ad hoc záležitosti. „Spor o to, zda společnost drží pohromadě spíše souhlasem svých členů, anebo spíše díky možnosti jedněch donutit ke spolupráci ostatní, je nutno posuzovat případ od případu. Vcelku však platí, že lidé jednají zautomatizovaně, a nikoli příliš racionálně.“ (Keller, 1995:88) Právě zkoumání malých skupin přineslo mnoho užitečných informací o interakcích v rámci celé společnosti.

Například pozornost Ervinga Goffmana se během jeho života přesunula od sebeprezentace a vnitřní integrity jednotlivce (50. a 60. léta 20. st.) k obecnějším schémátům sociálních interakcí (70. a 80. léta 20. st.) – ve smyslu značné ritualizace, byť se odehrávají v atmosféře, které již zdaleka není tak formální jako byla před nástupem velkých společenských změn 60. let. Lidé „dodržují rituály ne snad proto, že by to bylo pro ně zvlášť výhodné, či dokonce proto, že by uznávali jejich právo na závaznost, nýbrž z prosté obavy, aby nebyli vylučováni ze společenského života.“ (Keller, 1995:124)

V éře socialismu byla na první pohled společenská soudržnost vysoká. Přími účastníci nepochybují, že byla způsobena represí. Sociolog Goffman by zde mohl pozorovat téměř dokonalou realizaci začlenění se coby jediné relativně spolehlivé cesty k existenci bez výraznějších problémů. Vidět tehdejší společnost jako solidární pouze z donucení by ovšem bylo chybné. Lidé měli potřebu se sdružovat na základě svých preferencí – a to včetně opozičního postoje vůči moci. Komunistická svévole tudíž hrála

roli integrační také v pozitivním slova smyslu - lidé se shodli na společném nepříteli a nemuseli hledat jiné pojitko. (Dokladem toho budiž rychlý rozklad Charty 77 po převratu.) Riziko kontaktu s nějakým donašečem zároveň v lidech vypěstovalo značný cynismus ve vztahu ke sdílení prosociálních ideálů. Morální relativismus se opět naplno projevil až po roce 1989, kdy už jsme odložili ochranné masky loajality.

Přestože jsme se vyvinuli do stádia postmoderní společnosti, značná část výše uvedených poznatků se i nadále vztahuje k naší všednodenní realitě. Stále se dá do jisté míry hovořit o třídním konfliktu, stejně tak také o dobrovolném přijetí pravidel společnosti, pokud nechceme být považováni za „asociály“. Naše společnost se – na základě sociologických šetření – velmi změnila nejen nástupem informačních technologií a materiálním vzrůstem vůbec, ale i pádem komunismu a budováním demokracie. Centrální nepřítel zmizel a místo něj se objevily skupiny s protichůdnými zájmy. Hledání onoho minimálního konsenzu (jak jej definoval Parsons) se ukázalo být nad očekávání nelehkým procesem. Zde můžeme jen spekulovat, zda by jasné oddělení „vítězů“ od „poražených“ přineslo rychlejší redefinici hodnot, na níž budeme jako společnost stát.

V rámci současné zdejší sociologie se sociální kohezi zaobírá především výzkumný tým složený z pracovníků několika vědeckých ústavů pod vedením Jiřího Musila, jenž vypracoval v posledních letech celý soubor studií na toto téma - iniciovaných vládou a příslušnými ministerstvy. Kohezi společnosti mj. charakterizuje coby „kolektivní statek, který významně snižuje transakční náklady v ekonomice i veřejném životě, zvyšuje efektivitu politického vládnutí i politickou participaci, redukuje chudobu, nezaměstnanost a sociální marginalizaci“. (Potůček, 2002:2)

Dílčím výstupem výzkumu je i analýza sociologických šetření uskutečněných v letech 1991-2000 a zaměřených na jednotlivé aspekty sociální soudržnosti, v němž se uvádí: „Kromě makro dimenze či úrovně sociální soudržnosti existuje rovněž mezo úroveň (např. lokální, městská soudržnost nebo soudržnost v rámci zájmového sdružení) a nakonec mikro úroveň (především rodina a případně sousedství).“, (Šmídová et Rákoczyová, 2007:7) Přičemž z opakovaných sběrů dat vyplývá, že naše společnost čím dál víc upřednostňuje soukromý život, to znamená mikro úroveň, před sférou pracovní, politikou a náboženstvím.

Zbývá už jen dodat, jak chápu sociální kohezi já (když vyhodnocuji odpovědi na tuto otázku v anketě předkládané žákům devátých ročníků základních škol). Tedy **společenská soudržnost** pro mne znamená jistou míru - rozhodně ne statickou proměnnou - intenzity společenských vztahů i mezi osobně si neznámými jednotlivci. Lidsky řečeno míru zájmu o druhé, respektive míru spoluúčasti na životech ostatních lidí, aniž by k tomu člověka vedla vidina pozitivní reciprocity, potažmo přímo získání nějaké výhody. Koheze má „dvě strany mince“: vzájemnost a kontrolu.

1.2 Téma společenské soudržnosti v předmětech základního vzdělávání

„Probíhající boj o diskurz, tj. přivlastnění si klíčových významů v daném společenství, je bojem o moc.“ (Velký sociologický slovník, 1996:1299) Toto strukturní pojetí pánu Pierra Bourdieua a Michela Foucalta je charakteristické pro současnou debatu o roli školy ve výchově a zcela vystihuje podstatu problému. Škola jako nositelka nezanedbatelné části socializace nejmladší generace je dnes opět nucena zaujímat jisté hodnotové pozice. Po období porevolučního společenského chaosu, kdy veřejnost od učitelů (pochopitelně na základě negativních zkušeností z období komunismu) vyžadovala „hodnotovou sterilitu“, se obloukem vracíme k uznání školy jako zásadního zprostředkovatele kultury, a tím i sociálních norem. „Proces socializace tak má rozhodující význam nejen pro formování osobnosti člověka jako sociální bytosti a součásti sociální reality, ale též pro reprodukci sociálních vztahů, jevů, procesů apod., které se v ní odehrávají a které ji spoluvytvářejí.“ (Reichel, 2004:171) Diskuzi komplikují faktory jako častá výměna ministrů školství, měnící se školská legislativa, existenční starosti učitelů a ředitelů škol, chabá či žádná spolupráce rodičů, generační konflikty uvnitř učitelských sborů atd. Ve výsledku se nacházíme uprostřed reformy (bezesporu obsahující stránku ideovou), která byla sice dlouho plánovaná, nicméně pro kvalitní zpětnou vazbu jaksi nezbývá časoprostor, nepovažujeme-li za ni administrativní hlášení „nahoru“.

Výjimkou je naprosto schematický přehled jednotlivých výzkumů realizovaných před a během poslední školské reformy, jež si zadalo v roce 2008 Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy u kolektivu pracovníků Centra pedagogického výzkumu Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity v Brně. Soupis a krátká charakteristika včetně

nejdůležitějších závěrů jednotlivých projektů pod názvem Kurikulum – výuka – školní klima – učitelské vzdělávání je ke stažení na webových stránkách ministerstva.

Občanské výchově se v uplynulých zhruba deseti letech věnoval jediný, jehož respondenty byli žáci ještě vyučovaní podle původních osnov: „Křížová (2001) informuje o výsledcích mezinárodního srovnávacího dotazníkového šetření provedeného v rámci výzkumu CIVED, kterého se za ČR zúčastnilo téměř 4 000 žáků ze 148 náhodně vybraných základních škol a který se kromě zjišťování znalostí a dovedností žáků zaměřoval i na některé jejich postoje a názory vztahující se k občanství a občanské výchově. Uvádí, že „...čeští žáci prokázali velmi dobré znalosti a dovednosti v občanské výchově. Podle českých učitelů je při výuce občanské výchovy kladen největší důraz na znalosti, ačkoli cílem by mělo být především samostatné myšlení žáků a rozvoj hodnot. Žáci v českých školách vnímají atmosféru při výuce jako poměrně málo otevřenou pro svobodné vyjadřování vlastních názorů.“ (Janík a kol., 2008:19)

Vzhledem k tomu, že letošní absolventi základních škol, stejně tak jako nynější žáci devátých ročníků se učí občanskou výchovu podle tzv. „starých osnov“, tedy vzdělávacího programu Základní škola, věnuji jim alespoň krátkou pozornost. Již ve specifických cílech se uvádí, že občanská výchova seznamuje žáky s postavením jednotlivců ve struktuře společenských vztahů.

Především o uvedenou zásadu občanské výchovy jsem opřela své šetření - protože schopnost jednoduše vyjádřit, co si představují pod společenskou soudržností, spadá právě do pochopení a následné aplikace učiva o struktuře společnosti. Z tohoto názoru jsem vycházela při konstrukci ankety a otázku se rozhodla formulovat jako otevřenou. Vyučování (dle specifických cílů) se má mj. orientovat na formování představy o lokálních i globálních problémech současné společnosti a o způsobech jejich řešení; dále pak na utváření vlastního mravního profilu v souladu s obecně uznávanými hodnotami. Předcházející věty mne inspirovaly k evaluaci, zda škola pro mládež představuje v tomto směru nějakou autoritu a zda od ní vůbec očekávají pomoc či inspiraci při vývinu v občansky uvědomělého člověka.

Z okruhu Naše škola, naše obec jsem za relevantní pro vědomosti o sociální soudržnosti vyhodnotila znalost o místních institucích sociální péče, stejně tak hodnocení

národnostních menšin (Náš region, naše vlast), což by mělo vést schopnosti nahlédnout rozdíl mezi národem a společností. V dalším okruhu Člověk a lidská práva mne zaujala témata rovnost a nerovnost lidí a současné problémy v oblasti lidských práv a svobod, jejichž absolvováním by žáci měli umět uvést příklady potřebných lidí ve společnosti a péče o ně na úrovni obce a regionu. O náboženské a národnostní nesnášenlivosti se absolventi základních škol dozvěděli údajně v okruhu Globální problémy lidstva. Dodávám, že všechny vyjmenované okruhy učiva se podle osnov mají probírat již v šestém a sedmém ročníku.

V osmém a devátém roce se učivo vztahující se k sociální kohezi vrací kupříkladu v okruhu Člověk a citový život (postoje, hodnoty a ideály, světový názor; význam mravních a sociálních citů člověka; konflikty potřeb a zájmů) anebo v kapitole Člověk a občanský život: význam znalosti občanských práv a povinností jako předpoklad možného začlenění člověka do pracovního a veřejného života. Zároveň by žáci o stavu naší společnosti mohli ve škole diskutovat během probírání demokratických základů státu včetně principů současného pojetí demokracie nebo rovnoprávnost a rovnocennost národů a národností ve státě z okruhu Stát a právo. Náhled na sociální péči a zachytnou sociální síť pro rozmanité skupiny obyvatel nabízí kapitola Stát a hospodářství.

Poslední částí osnov občanské výchovy jsou Činnosti, v nichž se doporučují rovněž simulační hry a exkurze nebo besedy s pracovníky nejrůznějších institucí, „pomáhající organizace“ nevyjímaje.

1.3 Analýza učebnic využívaných v hodinách občanské výchovy

100 % respondentů mé ankety absolvovala druhý stupeň základní školy podle „starých“ osnov, kterým jsem věnovala pozornost v předcházející podkapitole. V tomto ohledu se můj vzorek kryje s vzorkem výzkumnice Křížové, jež roku 2001 v již výše citovaném projektu CIVED zkoumala rovněž didaktiku občanské výchovy. „...naši učitelé používají ve výuce občanské výchovy o něco méně učebnice a pracovní sešity než jejich kolegové v jiných zemích.“ (Janík a kol., 2008:18)

Učebnice jsou však stále významným prostředkem edukace ve škole i samostudia jednotlivých žáků. Shromáždila jsem a prostudovala následující učebnice, které se

pravděpodobně často ocitají coby učební pomůcka, abych posoudila, co o společenské soudržnosti, potažmo věcech souvisejících uvádějí. Kriteriem četnosti využívání ve výuce mi byla tradice a kvalita produkce nakladatelství anebo počet dotisků či vydání konkrétního titulu. Zároveň jsem preferovala knihy, které nevyšly před více než 10 lety, byť pracuji často s jejich dotisky z let 2003-2007.

Občanská výchova pro 6. a 7. ročník základní školy od kolektivu autorů vedených Violou Horskou již ve své předmluvě deklaruje: „Učebnicí prolíná výrazná sociálněpsychologická orientace. Ta má sloužit jako klíč k pochopení našeho autorského záměru, kterým je snaha o praktickou socializaci žáků.“ (Horská, 1999:5) Kapitola Život ve společnosti čítá 15 stran textu a je dále dělena na podkapitoly: Člověk a společnost, Ve kterých skupinách žijeme, O našich životních rolích, Pravidla a normy chování a Mezilidská komunikace, takže na první pohled nabízí odpovědi na mnohé otázky týkající se společnosti, její struktury či problémů.

Hned první odstavec první kapitoly ve mně ovšem probudil poznání, že děti ve věku 11-12 let se u nás trestuhodně podceňují, neboť to, že patříme k nějakým lidem, je poněkud materialisticky charakterizováno přítomností osetých polí a elektrického vedení. Přičemž vrcholem poněkud žáka dehonestujícího přístupu je věta: „Patříme tedy hned od narození, aniž si to uvědomujeme, k nějakým lidem.“ (Horská, 1999:10) Následuje podobně vtipné vylíčení zásadní role rodičů a pohnutého osudu vlčích dětí. Absence rodiny, okolí a celé lidské společnosti je nastíněna takto: „Neuměli bychom mluvit, nevěděli bychom, co se smí a co ne, a neznali bychom spoustu dalších věcí, které z nás dělají lidské bytosti.“ (Horská, 1999:12)

Druhá kapitola o sociálních skupinách naopak velmi přístupně zprostředkovává náhled na provázanost jednotlivých příslušníků společnosti. „Člověk tráví mezi ostatními lidmi většinu svého života (!, pozn. autorky), a přitom během něj stačí blíže poznat jenom málokoho z nich. Pomysleme jen na tu spoustu neznámých lidí, jejichž činnosti jsou nezbytné, má-li být náš život snesitelný.“ (Horská, 1999:12) Kladně hodnotím zejména citovou zabarvenost apelu i vyjmenování také méně oceňovaných profesí než jsou lékaři. Bohužel, dál se kapitola zabývá vštěpováním rozdílu mezi seskupením a skupinou, což považuji za ztrátu času a pozornosti dětí.

Článek O našich životních rolích uvádí relativně obsáhlá citace z Jak se vám líbí, smysl čehož mi poněkud ušel. Asi „oslí můstek“ k dalším odstavcům, které se dokola zaobírají divadelní rolí, abych se konečně dozvěděla: „Podobně jako v divadle očekáváte, že herec předvede postavu, ke které patří určité chování (tuto anticipaci raději nebudu komentovat, pozn. autorky), i ve společnosti hrajeme určité role podle toho, v jaké životní situaci se nacházíme.“ (Horská, 1999:16) Článek se točí kolem očekávání chování v závislosti na roli i na osobních vlastnostech. Nemám vážnějších výhrad, až snad na poznámku, kdy se člověk nemůže chovat na základě očekávání, tedy něco o svědomí a osobní zodpovědnosti. Jak třeba čelit tlaku skupiny, což se žákům v současnosti může hodit kupříkladu v souvislosti se šikanou. Namísto toho pouze soubor krotkých „otázek k zamyšlení“, zda si dívky mohou hrát na kovboje, případně otcové přebalovat své děti.

Konečně kapitola o Pravidlech a normách chování poskytuje dostatečnou představu o sociální kontrole. „Život ve společnosti přináší kromě mnoha rozmanitých možností i určitá omezení, která musí člověk přijmout, chce-li ve společnosti žít.“ (Horská, 1999:18) Velkou výhradu mám však k definici nepsaných pravidel jako něčeho neformálního (příchody domů apod.). Myslím, že by bylo na místě upozornit žactvo na mnohem zásadnější nepsaná pravidla jako například konstelace partnerského vztahu rodičů (řekněme věku odpovídající nastínění teorie směny), vztahy k jiným etnikům či cizincům (objasnit zárodky vytváření předsudků), aby bylo dětem bylo umožněno „odstoupit od sebe sama“. Namísto toho se sociální kontrola prezentuje jednobarevně, a to jako ochrana členů společnosti před asociálním až kriminálním chováním, včetně víry v převýchovný aspekt trestů a odmítnutím trestu jako msty.

Článek s názvem Mezilidská komunikace nenabízí pro téma mé práce v podstatě žádný materiál ke komentáři. Po seznámení s pojmem asertivita žákům doporučuje: „Mělo by nám jít spíše o spolupráci a dohodu než o vítězství.“ (Horská, 1999:24)

Multikulturalistické hledisko učebnice prezentuje velice stručně v článku Odlišné kultury a kulturní vzorce (spadající do kapitoly Kulturní dědictví), když tvrdí: „Každá kultura je totiž něčím zajímavá a může se stát přínosem i pro naši vlastní kulturu. (...) Nápodobou a postupným osvojováním se mohou některé prvky jiné kultury stát trvalou součástí naší kultury, a založit tak naši novou kulturní zkušenost.“ (Horská, 1999:37)

Nicméně přináší mj. definici kulturních vzorců jako pravidel, „která se vždy přizpůsobují proměnlivým společenským podmínkám a potřebám“. (Horská, 1998:38)

Kulturní dědictví seznamuje žáky s pojmem kulturní sounáležitost. (Horská, 1999:45). Bohužel význam kulturních tradic vidí výhradně v citovém sepjetí, což považují za náhled značně vzdálený dnešní mládeži.

Životní úroveň (v kapitole Majetek, vlastnictví a hospodaření) lehce naznačuje, že existují „velké rozdíly mezi skupinami občanů a mezi jednotlivci“ (Horská, 1999:70). Naneštěstí se zmiňuje o státu jako o jediném subjektu vytvářející „záchytnou sociální síť“ a téma sociální sounáležitosti (kupříkladu vůči periferním regionům ČR), nějaké osobní solidarity a činnosti charitativních organizací zcela opomíjí.

„Lidskou solidaritu a spolupráci“ zmiňuje jenom v kontextu zahraniční rozvojové pomoci (Horská, 1999:87) v článku o Globálních společenských problémech (kapitola Globální problémy lidstva). O něco dále charakteristika solidarity (v kontrastu k válkám a zotročování) vyznívá dokonce buddhisticky: „Na této vzájemnosti – solidaritě – však závisí šťastná budoucnost všech, i ta naše. Solidarita znamená, že svět je propojen. (...) Také jako lidé jsme na sobě závislí. (...) Uvědomit si tuto propojenost znamená, že si budeme účinně pomáhat. Solidarita je moderní ctností.“ (Horská, 1999:112) Aniž bych autory chtěla nějak shazovat – když se to tak hezky nabízí, nepovažuji citovanou část článku Lidská důstojnost a nedotknutelnost (z kapitoly Člověk a morálka) za povedenou.

Důvody proto mám rovnou dva. Třebaže učebnice pochází z roku 1999 a již tehdy solidarita ve společnosti mřela na úbytě, tento psychodelický tón je české společnosti značně cizí. Nedivím se učitelům, pokud s takovými pasážemi nepracují. Myslím, že by bylo na místě být konkrétnější a pragmatičtější. Bojíme se přílišného přistěhovalectví? Co uděláme tedy kromě zotření (tehdy ještě „neschengenských“) hranic? Kupříkladu takovéto otázky bych čekala a samozřejmě mnohé další. Druhým důvodem proč podobnou dikci odmítnout je právě přílišná zdůrazňování globálnosti solidarity. Ono je svým způsobem mnohem snazší vzbudit idealistický zájem o geograficky a fyzicky velice vzdálené osoby. Co ale nabídnout podněty k vybudování si solidárního postoje k tuzemským potřebným? S ovlivňováním mládeže ve prospěch rovných pracovních příležitostí pro Romy to budeme mít jistě o dost těžší.

Autorský kolektiv pod vedením Violy Horské napsal Občanskou výchovu pro 8. a 9. ročník základní školy. Jak vyplývá z osnov, problematice sociální koheze je v ní věnováno méně prostoru, protože se soustřeďuje na praktické oblasti – kupříkladu pojednání o Zákoníku práce (právnímu systému vůbec) nebo historii a institucím Evropské unie.

Nicméně již v první kapitole Člověk a citový život je třeba v článku Citové vztahy kladen na mládež značně nerealistický apel, aby budovali kladné vztahy s lidmi prostřednictvím důvěry, naslouchání a nazírání problémů také z protivníkovy zorného úhlu (Horská, 1999:16). Zde si myslím, že vzhledem k vývojové fázi čtenářů – tedy rané pubertě – nepadají podobná slova na úrodnou půdu, jsou v podstatě zbytečná. Hned v dalším článku o Hledání sama sebe nalézáme rozdíl mezi žádoucím a nežádoucím přizpůsobením se. „Aby mohla společnost fungovat, musí její členové přizpůsobit své chování určitým pravidlům, chovat se takovým způsobem, jaký považuje společnost za správný a nutný pro svou existenci.(...) Nemusíme se však přizpůsobovat tlakům společnosti, které s její existencí a fungováním nesouvisí, například tlakům reklamy.“ (Horská, 1999:20) Toto vymezení mi opět přijde naprosto schematické, ba zavádějící. Autoři jednoduše hovoří o zajištění fungování společnosti, jako by snad věděli, kde začíná a končí sféra opravdu závazných pravidel. Myslím, že příliš nenapomáhají v uvědomění si velkého rozdílu mezi deklarovanými pravidly a jejich vymahatelností čili mezi odosobněným právním řádem a společenským konsenzem. Zde by rozhodně bylo na místě uvést jako příklad totální absurdity uzákonění lidských práv za minulého režimu a skutečným stavem. Autoři ovšem pouze brojí proti asocialitě některých part. Neapelují na to, aby se mládež více zajímala o ovlivňování pravidel ve své škole apod., aby se jim na základě svého souhlasu dobrovolně podřizovali.

Člověk a právo obsahuje podkapitolu Právní vztahy, kde jejich smysl vykládá následovně: „Dobře vychovaný člověk dodržuje pravidla správného chování. Jedná vždycky tak, jak se sluší a patří. Ale na některé lidi v tom není spolehnutí. Proto stát účastníkům důležitých vztahů závazně určuje jejich vzájemné povinnosti a práva.“ (Horská, 1999:27) Znovu vidím kriticky zdůrazňování paternalistického pojetí státu, je to jakýsi karikaturní výklad teorie smlouvy – ani Lock, ani Hobbes. Ve výsledku žáky nenutí přijímat nějakou vlastní zodpovědnost, názor nebo postoj. Snaží se navodit dojem, že stávající zákony a jiné právní dokumenty jsou prostě správné. Netřeba diskutovat.

Kapitola Člověk a občanský život je pak výtahem právního řádu (Ústavou počínaje speciálními zákony konče). Je to překvapivé, protože předcházející kapitola učebnice se nazývá Člověk a právo.

V článku Vztahy mezi rodiči a dětmi (kapitola Člověk a rodinný život) se dozvídáme další školometskou definici – tentokrát citové a mravní výchovy, jejíž zprostředkovatelem není výlučně rodina, ale též škola: „Děti jsou vedeny hlavně k tomu, aby dodržovaly demokratické zásady občanského soužití a měly v úctě všechny lidi – zejména své spoluobčany – bez rozlišování (diskriminace) podle rasy, národnosti, náboženství, sociálního původu, majetkových poměrů nebo politického přesvědčení. Důležitým cílem této výchovy je i pochopení potřeby nepovyšovat své osobní zájmy nad zájmy celé společnosti a pečovat o zlepšení životního prostředí.“ (Horská 1999:75) Odhlédnu-li od míry utopičnosti tohoto „zbožného přání“, pochopila bych jej ještě jako součást metodické příručky pro učitele, v učebnici však jde jen o prázdné fráze.

V oddílu Stát a hospodářství se sice dozvíme, že stát poskytuje „záchytnou sociální síť“ (Horská 1999:154), nicméně o jejím smyslu ani slovo. Je zde sice výčet všemožných podpor, chybí už rozbor, proč je sociální politika státu důležitá a zároveň věčně diskutovaná.

Oproti předcházející učebnici je řada Občanských výchov pro 6. až 9. ročník (1. vydání roku 1995) od Milana Valenty didakticky mnohem nápaditější a je vypracovaná již s ohledem na RVP ZV. Kostru tvoří vyprávění žáka Romana doplněné úkoly ve formě výchovné dramatiky či detektivních úkolů (kdy žáci sami vyhledávají informace). Slovní učebnice se od objektivních definic blíží normální komunikaci včetně leckdy významného emociálního zabarvení, čímž se zvyšuje výtěžnost zprostředkovaných poznatků.

Článek Rodina, její funkce a náhradní rodinná výchova (Občanská výchova pro 6. ročník) je z pohledu uvědomění pospolitosti s lidmi pocházejícími z neutěšených rodinných poměrů velice účinně „zakomponovaný“ spolužák z dětského domova, kterého jde Roman s kamarády navštívit. Navíc jedním z úkolů jsou děti nabádány: „Vypátrejte, zda se v blízkosti vašeho bydliště nachází Dětský domov či Vesnička SOS. Pokud ano, domluvte se ve třídě na tom, jak byste mohli pomoci dětem v těchto zařízeních. Burza

nápadů: uspořádat vánoční besídku s dárky, v dílnách či v hodinách výtvarné výchovy připravit hračky pro nejmenší, uspořádat sbírku na společný výlet... Pozornost společnosti si zaslouží nejen děti v náhradní výchově. Mezi námi žije i mnoho opuštěných starých lidí, kteří nemají nikoho, s kým by si popovídali a kdo by jim občas pomohl s domácností. Nežije zrovna ve vaší blízkosti někdo takový? Co pro něho můžete udělat?“ (Valenta, 2007:37)

V článku *Sousedé, hosté a cizí lidé* je na sousedské výpomoci ilustrována pospolitost v místě bydliště jako kontrast k anonymitě velkého města, která může lehce vést ke kriminalitě. Na závěr jsou žáci vybídnuti k nácviku komunikace s neznámými lidmi nebo řešení krizové situace: „Co bys dělal(a), kdybys spatřil(a) svoji spolužačku, jak z chodníku rozmlouvá s řidičem s cizím státní poznávací značkou a po chvíli váhání k němu přisedá a odjíždí?“ (Valenta, 2007:47)

O začlenění do kolektivu pojednává kapitola *Lidská setkání* (Valenta, 2007:54-55). Do třídy přišel nový spolužák, jehož začne využívat třídní záporný hrdina Krčmář. Roman a jeho kamarádi se snaží nováčka vymanit z negativního vlivu a ukázat mu opravdové přátelství.

Rovnost a nerovnost – jak vypovídá už sám nadpis – přibližuje žákům koncept rovnosti před zákonem, pojmy jako nadřazenost či zvýhodnění. Prosociálnost je navozena už tím, že učitel dal za úkol dětem najít alespoň tři znevýhodněné lidi. Po seniorech a malých dětech Roman poznává také díky svému vrstevníkovi život na vozíku. Kapitulu uzavírá následující úkol, který realisticky hodnotí stávající stav: „V naší společnosti žije mnoho dětí, které jsou nějakým způsobem postižené (handicapované). Buď tělesně – tak jako Franta – nebo zrakově, sluchově, vadou řeči či duševně. Jejich postižení jim nedovoluje plně se zapojit do normálního života. Tyto děti by ale moc chtěly žít tak, jako žijete vy. Co myslíte, můžete jim nějak pomoci? Nežije ve vašem okolí postižené dítě, které by stálo o vaši pomoc?“ (Valenta, 2007:65) Na citované pasáži oceňují hlavně takt, s nímž je pomoc postiženému nabízena, a ne vnucována. Zmíněný Franta navíc svým pohledem na chování tělesně zdatného spolužáka přinesl hochům obohacující pohled „z druhé strany“, a jejich vztah se tak stal recipročním.

Zastupitelskou demokracii vysvětluje článek pod názvem Radnice a obecní zastupitelstvo (Valenta, 2007:94). Dočetla jsem se v něm rovněž, k čemu slouží odbor sociálních věcí. Na praktických úkolech si žáci mohou vyzkoušet imitovat zasedání zastupitelstva či tvorbu koalic za účelem prosazení svého požadavku.

Národnostní menšiny naprosto otevřeně navozuje situaci diskriminace příslušníka romské menšiny (opět v prostředí třídy). „Je to Cikán a ti kradou!“ (Valenta, 2007:105) Článek dále navozuje schůdné řešení ze strany učitele i spolužáků Závěrečné úkoly, mj. ve skupině vymyslet co nejpřiléhavější definici rasismu, nutí děti vytvořit si vlastní angažovaný postoj.

Učebnice Občanská výchova pro 7. ročník od stejného autora metodicky kopíruje první díl. Je obsáhlejší a přináší více informací k zapamatování, dá se říct, že první část knihy prohlubuje učivo předcházejícího ročníku. Hned v prvním článku Rodina se autor věnuje mezigenerační závislosti: „Ve stáří je člověk – stejně jako v dětství – více závislý na blízkých lidech.“ (Valenta, 2003:10) V rozhovoru dědečka s vnukem se dále žáci dozvídají o praktickém dopadu přijímání tzv. sociálních rolí, zde v užším významu coby chronologického vývoje jedince. Na druhou stranu je zde ovšem zdůrazněna revolta Romanova otce, když si vybral jiné zaměstnání, než chtěl dědeček a opustil rodné město.

Národ se vrací mj. k národnostním menšinám, tentokrát však z pohledu jinakosti životního stylu a zvyků. Jako důležitý stmelovací prvek národa je vypíchnut společný jazyk. V doprovodných úkolech mají žáci formulovat, v čem spočívá potlačování práv národnostních menšin. Jako předloha slouží výčet stávajících státních podpor pro instituce minorit: školy s vyučovacím jazykem menšiny, kulturní střediska, spolky a periodika. V navazujícím úkolu mají mj. přiřadit „k jednotlivým formám lidského společenství“ pojmy jako třídní společnost, rovné postavení muže a ženy, společné vlastnictví atd. (Valenta, 2003: 17)

Nepřímo se k sociální soudržnosti děti vrací v podkapitole Naše vlast, kde na výčtu, co by jim chybělo během emigrace, docházejí k heslům jako „naše domovy“ či „lidé, kteří jsou nám blízcí“. (Valenta, 2003:19) Učitel doplňuje pojetí národa o významné osobnosti a světoznámé výrobky. Nakonec připojí poněkud mravokárné prohlášení: „Každý občan – já, vaši rodiče i vy sami – by měl ke své vlasti cítit nejen hrdost, ale i odpovědnost. Měl by jednat tak, aby se za něj jeho spoluobčané nemuseli stydět.“ (Valenta, 2003:20)

Téma struktury společnosti se opakovaně vyskytuje v kapitole Majetek a bohatství. Například v článku Majetek se Roman od rodičů dozvídá, v čem spočívá sociální spravedlnost. „Stát se snaží pomoci tomu, kdo to nejvíce potřebuje – rodinám s dětmi, občanům v nouzi, nezaměstnaným, invalidům, důchodcům, no a také dětem bez rodičů. Tato pomoc se platí z daní, které pracující občané odvádí do státní pokladny. Platí pravidlo, čím více peněz vyděláš, tím větší platíš daně.“ (Valenta, 2003:27) Podnětné pro tvorbu vlastního náhledu na problematiku jsou doprovodné úkoly. „Co všechno by s zařadil do sociální politiky státu (tj. činnosti směřující k udržení sociální spravedlnosti)?“ (Valenta, 2003:28) Zde velice kladně hodnotím, že žáci se učí důležitosti této role státu – coby subjektu spravujícího a přerozdělovajícího zdroje. Seznamují se s ní de facto dříve než kupříkladu s obrannou funkcí státu. Anebo trénink schopnosti formulovat, „co je podle tvého názoru příčinou majetkové nerovnosti občanů?“ Následně by děti měli o svém pohledu diskutovat ve skupinkách.

Článek Kultura a umění (zařazené do kapitoly Kultura a její rozvíjení) pojednává o různých významech pojmů kultura a umění. Jedním z výkladů „kultury“ je i tento opisující v podstatě společenskou soudržnost: „Patří sem také chování cestujících (mladší by měli vždy uvolnit místo k sezení starším cestujícím, nemocným a postiženým, těhotným ženám či matkám s dětmi).“ (Valenta, 2003:53) Myslím, že se velmi jednoduchou formou povedlo autorovi vylíčit solidaritu jako nedílnou součást naší kultury.

Problematický spolužák Krčmář a jeho ještě problematičtější starší bratr sehrají v článku Soudní moc oběti neutěšených rodinných poměrů. Kromě „státu jako vynucené autority, která rozhoduje v konfliktu, na čí straně je právo“, do příběhu vstupuje rovněž odkaz na „přirozenou autoritu“ Mahátmá Gándhího. (Valenta, 2003:96) Takže pojednání o potřebnosti znovunastolení spravedlnosti po spáchání nějakého deliktu se dotýká i morálních kategorií jako je pasivní rezistence vůči násilí.

Následující článek Práva a povinnosti občanů zprostředkovává dětem Listinu základních práv a svobod, aby si na jejím základě Romanova třída vypracovala vlastní zákony, podle nichž se bude řídit v příštím školním roce. Z úkolů se mi nejvíc líbil ten, který předkládá žákům několik domnělých zákonů, a oni mají určit, který z nich je ústavní a který ne. (Valenta, 2003:104) Opět jde o typ úlohy, která učivo pomáhá takřkajíc zažít a

nutí žáky rozvíjet argumentační dovednosti na značně důležité životní téma. Navíc dost dobře mohou ztratit ostych zaobírat se „vznosnými myšlenkami“, jestliže jejich rodiče v drtivé většině nikdy naši Ústavu ani LZPS nečetli.

Posledním článkem učebnice je Právo a morálka, který zároveň je poněkud ožehavý svým zpracováním. Nepokrytě se totiž hlásí ke židovsko-křesťanskému vidění morálky. Věřím, že leckterým učitelům a žákům nebude příliš pochuti. Nicméně jeho ústředním motivem je rozdíl mezi morálkou a právem, tzn. stavem, kdy právní řád odporuje již zmíněné křesťanské morálce (charakterizované – dle mého soudu opravdu dost nešťastně – babičkou citující Desatero a hovořící o Božích mlýnech). Na druhou stranu ovšem přináší zatím dost ojedinělou reflexi našich nedávných dějin – třeba v případě znárodňování a kolektivizace. „Proč jste se proti takové nespravedlnosti nebránili?“ nešlo mi na rozum. „A jak? Soudy i zákony stály na straně vlády, kdo se vzpouzel, skončil v kriminále nebo ještě hůř.“ (Valenta, 2003, 106) Považuji to za opravdu trefnou ukázkou kontroly ze strany státu, která není ku prospěchu občanům. Analogie vůči nevhodné sociální kontrole je nasnadě a učitelé jí mohou využít pro méně patetické příklady jako například vynucované účasti na 1. májích, členství v Pionýru apod.

Občanská výchova pro 8. ročník Milana Valenty přináší kromě článků o jednotlivých tématech „z pera“ žáka Romana už též komentáře samotného autora, které obsahují odborné termíny a vědecký kontext probírané látky. V jednom z nich najdeme kontakty na organizace pomáhající dětem v tísnivé životní situaci (Valenta, 2003:11)

K tématu koheze se autor vrací článkem Hledání blízkého člověka, a to na příkladu soudržnosti versus vyčleňování v rámci třídy. „Čonka je totiž romského původu a zpočátku se s ním nikdo moc nebavil, protože jsme k němu neměli důvěru. Milan to těžce nesl a bylo znát, jak moc ho to mrzí. Časem jsme ale poznali, že je to správný kluk a vzali jsme ho mezi sebe. Když si to tak promítám zpět, musím říct, že se za naše tehdejší předsudky malinko stydím.“ (Valenta, 2003:20) Zde musím konstatovat, že autor postupuje poněkud schématicky – jestliže líčí komplikované postavení romských dětí ve škole citovaným způsobem. Navíc žák Čonka nemá ani v jednom článku, v němž vystupuje, prakticky žádné výrazné charakterové rysy. Tedy je v roli naprosto pasivního aktéra, který se nijak nevymezuje vůči většině ani aktivně neusiluje o začlenění se do třídního kolektivu. Prostě

útrpně čeká, až se předsudky v hlavách spolužáků zázračně rozplynou. Asi by bylo na místě být zde více návodným. Rasismu se týká úkol č. 4, kdy mají žáci v článku dohledat „zárodek rasismu“, tedy citovanou pasáž.

V komentáři k tomuto článku se hovoří o formování osobnosti zejména neformálními skupinami (tzn. o primární i sekundární socializaci). Roli party autor patřičně zdůrazňuje, což jedině schvaluji, protože dnes mnozí psychologové poukazují na osamělost dětí, kterým je rodiči často znemožňováno „jen se tak poflakovat“ s vrstevníky.

Články Komunikace a Zdravý způsob života přinášejí praktické návody prosociálních skupinových her, jejichž využitelnost je rozhodně širší než jen stmelit kolektiv. Například hra popsaná hra Seznámení v kruhu (Valenta, 2003:25) pomáhá dětem zřetelně dávat najevo emoce ve vrstevnickém prostředí.

O solidaritě se žáci mají možnost dočíst v kapitole Člověk hledající sám sebe (článek Jaký to má smysl?) – mimochodem zařazení právě do této kapitoly považuji za opravdu příhodné. Roman řeší zklamání v lásce a jeho parta se v tom výrazně angažuje. „Kluci to poznali hned a zachovali se jako správní kamarádi. Říká se tomu prý solidarita, lidská vzájemnost, pomoc a pocit účasti na cizím neštěstí.“ (Valenta, 2003:54) Zároveň jsou osobní problémy odrazovým můstkem pro pointu – tedy poodstoupení od sebe sama prostřednictvím chování již dříve zmíněného ochrnutého Franty. Autor se k témuž ještě jednou vrací v komentáři a v úkolu, kdy mají žáci jmenovat příklady solidarity, jejichž byli sami svědky. Soudím, že daný článek je v podstatě vrcholem celé učebnice a může mít pro děti opravdový význam co do schopnosti sebereflexe.

Zato článek pod názvem Člověk a řád považuji za malou osvětovou katastrofu. Tématem je sociální řád versus boží řád světa. V hlavní roli znovu vystupuje babička coby kazatelka křesťanské věrouky. Kupříkladu tato pasáž snad ani nepotřebuje komentář: „Jan byl spravedlivý člověk, a tak věděl, že za každé porušení řádu se musí pykat, byť by to byl řád vojenský. Neboť i ten je součástí božího řádu a on, jako každý dobrý křesťan, věděl, že dodržování řádu je nutnost, bez níž by se svět propadl do zmatku a chaosu.“ (Valenta, 2003:67) Podotýkám, že citát se točí kolem dědečkova účinkování v první světové válce. Uvažuji, zda snad autor netušil nic o důležité roli masové dezerce z rakousko-uherské armády na její rychlejší faktické porážce, anebo se snaží zcela zesměšnit křesťany.

Poněvadž – ačkoliv se sama považuji za „dobrého křesťana – dodržování jakéhokoliv řádu za nutnost prostě nepovažuji. Jestliže se zbytek učebnice tváří velice liberálně, Člověk a řád je jednoduše konzervatismus nejhrubšího zrna přináležející tak do 19. století. Nic nezachrání ani navazující komentář, v němž autor tvrdí, „že existuje (...) spravedlivé uspořádání (řád) společnosti, tj. demokratická společnost“, což považuji za prohlášení z kategorie zbožných přání. Myslím, že by bylo na místě s žáky diskutovat o tom, že žádný systém není dokonalý a vždy záleží na jednotlivých aktérech, tudíž i na nich samotných, v jak ideální společnosti budeme žít.

Na podkladu vývoje a výkladu jednotlivých lidských práv (otištění Deklarace lidských práv OSN) se autor dostává k pojmům charakterizujícím různou míru sociální soudržnosti. „Krajní individualismus – přehnané a jednostranné zdůrazňování práv a požadavků jedince na úkor a v neprospěch celé společnosti. (...) Kolektivismus zdůrazňuje přednost kolektivu před zájmy jednotlivce, kterého nutí, aby svou práci, schopnosti, často i majetek či osobní život dal ve prospěch společnosti.“ (Valenta, 2003:76) Byť proti citovaným definicím nemám sebemenší výhradu, za mnohem přínosnější považuji, že dané pojmy jsou dovysvětleny literárními vložkami, v nichž se Malý princ ocitá na planetkách sužovaných individualismem, kolektivismem, xenofobií a anarchií. Stejně tak jedním z navazujících úkolů je vymyslet k těmto pojmům výstižný piktogram anebo vytvořit ve třídě živý obraz (Valenta, 2003:79)

Občanská výchovy pro 9. ročník se už na začátku v článku Robinson to také věděl, popisujícímu prázdninové dobrodružství, vrací k pojmu sounáležitosti. „(...) opět se zvýšila citová odolnost Pátků a utužil se pocit sounáležitosti všech v táboře. Protože nic tak nepomůže kamarádství jako společně sdílené protivenství a nepřízeň osudu.“ (Valenta, 2002:8) V komentáři se autor zabývá tím, proč je člověk tvor sociální – pouty s nejbližšími osobami až po ty globálního charakteru. Žáci pak mají poznatky aplikovat, tj. v časovém limitu vypsát co všechno spolu sdílejí členové rodiny, obyvatelé obce, občané státu, obyvatelé kontinentu a obyvatelé planety. (Valenta, 2002:14)

Rodina je víc než rodiče a děti vypráví o smrti babičky, čímž se dostává k tipům na organizace pomáhající lidem v krizových situacích jako i k Odboru sociálních věcí či Poradně pro rodinu se zevrubným vysvětlením jejich agendy. (Valenta, 2002:17)

K uvědomění si, co všechno zahrnuje „občanská společnost“, přivádí žáky úkol, kdy si mají připravit výčet občanských sdružení apod., „jež se vyskytují v místě tvého bydliště. Jakým způsobem ses dozvěděl(a) o jejich existenci?“ (Valenta, 2002:28) Vedle praktického přínosu (děti se seznámí s náplní činnosti dotyčných spolků) může citovaný úkol vzbudit v žácích jistou angažovanost na základě jejich potřeb či zájmů.

Etnickým menšinám je věnován článek Reportáže mistra Hrocha, v němž se (opět jde o opakování látky probírané v 7. ročníku) cituje Článek 25 Listiny základních práv a svobod, který deklaruje jejich práva mj. na užívání vlastního jazyka.

O mezinárodní pospolitosti je komentář o fungování OSN, kde autor cituje Preambuli Charty OSN (Valenta, 2002:72), na což navazují instrukce, aby si žáci sami vybrali z pasáže tři nejdůležitější myšlenky a zapsali si je vlastní formulací.

Hlavní hrdina učebnice Roman se v článku Jak jsme začali připravovat projekt DP účastní zkoušek dramatického kroužku. Učitel Strašík se dětem snaží vysvětlit jednotlivá gesta a symboly chystaného představení: „Tím, že si podáte ruku s diváky v přední řadě, naznačíme, že všichni lidé na světě jsou něčím spojeni, a sice svojí podstatou, tím, že jsou lidé, což je nejdůležitější a je už jedno jestli jde o Evropana, Indiána nebo černocho, rozumíte? (Valenta, 2002:73) Holistická (všesvětová) interpretace humanismu se ovšem o pár odstavců dál zužuje na popsání, řekněme, evropské identity: „Právě řecká filozofie společně s římským právem a židovsko.křesťanskou náboženskou tradicí je to, co nás sjednocuje a co je nám společné.“ (Valenta, 2002:74) A učitel Strašík svým svěřencům předestírá také výhledy na společné soužití: „(...) teoreticky existují dvě cesty, kterými se může lidstvo vyvíjet. První je cesta konfliktů a válek, které by vedly k zániku lidské civilizace. Druhou je cesta spolupráce a postupného přibližování národů a jejich politicko-ekonomické začlenění do jediného celku (= integrace), což je proces, který nyní probíhá v Evropě, kdy se vyspělé země spojují v Evropskou unii.“ (Valenta, 2002:75) Oceňuji, že autor učebnice stručně načrtl hlavní ideu EU, aniž by příliš zjednodušil problematiku mezinárodních smluv a vztahů. Nelze mu vyčítat přílišnou zploštělost, byť žáci devátých tříd by se mohli kriticky zamyslet, zda se Evropě daří efektivně řešit konflikty a překonávat vzájemné bariéry.

Autor se nezapomíná vracet k některému z již probraného učiva, z čehož lze vyvozovat, že mu přikládá velkou důležitost. Takto v článku Hurá! Hurá! Hurá! definuje sociální politiku státu: „(...) slouží především těm potřebným spoluobčanům republiky (v menší míře i cizincům, např. uprchlíkům z válčících zemí), kteří se z nejrozumnějších důvodů ocitli v nouzi. Nejčastěji se jedná o děti, mládež z neúplných rodin, zdravotně postižené a dlouhodobě nemocné jedince, nezaměstnané, staré lidi, bezdomovce a jinak znevýhodněné osoby (např. příslušníky menšinových skupin, propuštěné vězně). Těmto sociálně potřebným je určena tzv. sociální síť, která je zabezpečována institucemi jako je úřad práce, odbor či referát sociálních věcí MěÚ, a tvořena systémem opatření, podpor a peněžních dávek.“ (Valenta, 2002:82) Následuje roztrídění dávek (včetně nástinu jejich výpočtu i doušky, že poskytovatelem sociální pomoci je vedle státu také neziskový sektor a soukromí donátoři. Teorie je velice vhodně doplněna úkolem spočítat životní minimum vlastní rodiny, a zjistit tak na jaké dávky by „dosáhla“. (Valenta, 2002:84)

Sláva sedmé velmoci! sice pojednává hlavně o roli sdělovacích prostředků v demokratické společnosti, nicméně z tohoto výchozího bodu se nakonec stočí k podněcování xenofobie a rasismu, tudíž i k samotnému vymezení onoho podněcování – dle článků 196 až 198 trestního zákoníku. (Valenta, 2002:87) O kodifikaci trestných činů jako je kupříkladu hanobení národa, rasy a přesvědčení mají žáci následně diskutovat.

Celkově se analyzovaná učebnice značně blíží ideální vyučovací pomůcce – nejen kvůli zvolené didaktické metodě „autentických článků“ ze života vrstevníka, ale především prolínáním a opakováním jednotlivých témat, která neopomíjí zasadit do kontextu běžného života (i když se jedná třeba o mezinárodní dokumenty), a nápaditými úkoly s důrazem na vlastní schopnost formulovat a celkově vyjadřovat svoje názory a postoje (rovněž metodou dramiky).

Kapitola 2

2.1 Charakteristika realizované ankety

2.1.1 Vzorek

Abych měla souměřitelná data – pokud třeba učitel občanské výchovy nepostupuje striktně podle osnov a učivo přednáší na základě vlastního členění – rozhodla jsem se oslovit anketou pouze žáky devátých tříd. Ve školním roce 2008/2009 to bylo **60** dětí ze **3** základních škol, ve školním roce 2009/2010 **40** dětí ze **2** základních škol. (Původně jsem chtěla veškeré respondenty oslovit během června 2009, aby žáci byli již de facto absolventy základních škol. Záměr ovšem ztroskotal na neočekávané neochotě některých ředitelů „zúčastnit se“. Druhá skupina vyplňovala anketu v co nejpozdějším termínu – prakticky v druhé polovině prosince 2009.) Můj vzorek co do věku a zastoupení pohlaví pravděpodobně velice přesně kopíruje celou kohortu: dle dat Ústavu pro informace ve vzdělávání navštěvovalo 9. ročník základní školy (bez tzv. speciálních) v roce 2008/2009 **94 311** dětí a v roce 2009/2010 **82 265** žáků. Základní školy jsem vybírala v různých krajích i různě velkých sídlech, jde o vícenásobný náhodný výběr. Podrobněji v tabulce:

Název školy	Sídlo	Kraj	Počet respondentů	Datum	Poznámky ke vzorku
ZŠ Bělčice	Bělčice	Jihočeský	16	17.12.2009	homogenní
ZŠ Na Karlově	Benešov	Středočeský	17	19.6.2009	homogenní
ZŠ Gajdošova	Brno	Jihomoravský	23	22.6.2009	fakultní ZŠ
4. ZŠ Louny	Louny	Severočeský	23	16.12.2009	etnické menš.
ZŠ TGM	Praha 6	Hl. m. Praha	21	23.6.2009	integrovaná ž.
celkem			100		

Bělčice – venkovské sídlo, žactvo se soustřeďuje z okolních obcí

Benešov – malé město (necelých 17 tisíc obyvatel), téměř žádné sociální problémy

Louny – středně velké město (do 25 tisíc obyvatel), sociálně problematický region

Brno, Židenice – velkoměsto, problematická čtvrť (vysoký podíl romské populace)

Praha 6, Ruzyně – velkoměsto, rezidenční čtvrť s bohatou populací + žactvo z přilehlých satelitních sídel

2.1.2 Metodologie

K získávání dat jsem použila **formu dotazníku** čili ankety (Příloha č. 3), tudíž moje analýza je z podstaty sběru a charakteru dat **analýzou zejména kvantitativní**. Sestává z deseti otázek, z nichž 4 jsou otevřené. Na nich jsem testovala schopnost napsat svými slovy definici (kupř. otázka č. 1), nebo jsem je využila místo výčtu, který by byl zbytečně návodným, leč určitě ne vyčerpávajícím (jako např. u jmenování organizací poskytujících sociální péči – otázka č. 8).

Pro jednoduché vyhodnocování získaných údajů jsem některé otázky konstruovala jako jednoduše uzavřené, ne škálové. Respondenty jsem v průběhu vyplňování instruovala ve smyslu, že mohou zatrhnout více z nabízených možností, že se tedy nejedná o písemku s jedinou správnou odpovědí.

Velkým nedostatkem realizace se ukázala absence předvýzkumu. Hned při prvním sběru dat v benešovské základní škole jsem díky žákům objevila nedostatek v otázce č. 2 – a to opominutí internetu coby informačního zdroje. Ostatní respondenti již měli tento údaj v dotazníku přiřazen k ostatním elektronickým médiím. Naopak osobní přítomností na místě sběru dat a osobní intervencí (mající podpořit ochotu mládeže spolupracovat) se mi podařilo dosáhnout stoprocentní návratnosti formulářů.

Co se týče **validity**, položky ankety jsem konstruovala na základě „starých“ osnov a s pomocí tam uvedených pojmů, tudíž by odpovědi žáků devátých tříd vzdělávajících se podle oněch osnov měly být **reliabilní**, brala-li jsem navíc na zřetel jasné a srozumitelné zadání. Potvrdily mi to během sběru dat na různých místech v jádru podobné otázky vážící se k vyplnění. Celkově je validita mého výzkumu „založená na členství ve známé skupině“. (Disman, 1998:64) Jestliže jsem kupříkladu mapovala jejich školu coby informační zdroj, bylo jisté, že všichni základní školu navštěvují, dokonce jsou de facto jejími absolventy.

Za ukazatel validity jsem také zvolila tzv. kontrolní otázky. K otázce č. 1 otázku č. 4 (obě se vztahují k prokázání nabyté znalosti), k otázce č. 8 otázku č. 9 (v případě záporné a následně kladné odpovědi se započítává dotazník do tzv. lži skóre). Nebudu takovou anketu vylučovat z vyhodnocování, spíše budu sledovat, zda se v některé ze škol objevuje častěji než jinde.

2.1.3 Hypotézy, proměnné

Při teoretické přípravě na svůj minivýzkum jsem si kladla především několik otázek: Do jaké míry školy naplňují osnovy a seznamují žáky s problematickou sociálních vrstev, skupin a vzájemné soudržnosti? Je pro žáky škola v uvedených tématech důležitým informačním zdrojem? Mají žáci zájem v hodinách diskutovat o soudržnosti a vyloučených skupinách? Projeví se na jejich znalostech, pokud škola přizve do vzdělávacího procesu externisty – specialisty na sociální či humanitární pomoc? Cítí se dnešní patnáctiletí do společnosti začlenění nebo naopak izolování? Koho považují za sociálně ohrožené skupiny lidí? Otázky jsem vtělila do ankety, která je Přílohou č. 3 mé práce.

Moje první hypotéza se zaměřuje na postoje žáků.

1) Sociogeografická podmíněnost: čím menší sídlo, tím větší prosociálnost; čím problematičtější sídlo, tím menší prosociálnost.

Sociální soudržnost zahrnuje – jak jsem uvedla v první kapitole – rovněž mezo kohezi – tedy sounáležitost na úrovni místa bydliště. Vesnické obyvatelstvo dlouhodobě vykazuje o něco vyšší sociální kontrolu nad svými členy i vyšší solidaritu než ve středních a velkých sídlech. Ve velkoměstech nebo jeho konkrétních čtvrtích se také obyvatelé mají větší šanci osobně setkat se sociálně patologickými jevy, což ovlivňuje jejich názory a postoje. Stejně tak by vzorek z venkova měl být všímavější – tzn. vykazovat vyšší vlastní zkušenost se sociálně potřebnými. S rolí školy v podstatě nepočítá, genderové hledisko jsem pominula.

Druhá hypotéza míří na znalosti respondentů.

2) Absolvování vzdělávacího projektu neziskové či jiné externí organizace nebo fakultní základní školy zvyšuje znalosti o problematice.

Zde jsem zvolila za experimentální skupinu Základní školu TGM, kde ve školním roce 2008/2009 realizovala svůj edukační program na téma rozvojová pomoc ADRA, konfrontovat ji budu hlavně s brněnskou základní školou (kvůli velikosti sídla, ale také proto, že je školou fakultní, proto by měla vykazovat lepší výsledky než tzv. obyčejné maloměstské nebo venkovské školy). Opět mne nezajímalo, jakého pohlaví je respondent.

Stanovením hypotéz a metody (tedy kvantitativního čili deduktivního výzkumu) se dostávám k **vytčení proměnných**. Nezávislá proměnná v první hypotéze je sídlo školy,

z něhož se dá usuzovat na bydliště žáků. Nezávislá proměnná v druhém případě je o něco méně „stabilní“, protože nelze vyloučit další výrazné vlivy (situace pojmenovaná v odborné literatuře jako „dvojí příčina“). (Disman, 1998:24) Vzhledem k omezenému rozsahu a možnostem se v příští podkapitole věnující se výsledkům k možným nepodchyceným příčinám pochopitelně vrátím.

Na první nezávislé proměnné jsou podle mé první hypotézy závislými proměnnými: osobní zkušenost se sociálně ohroženými jedinci či skupinami (měří otázky č. 7 a 8), dále názory na sociální kohezi a její možné ohrožení (otázky č. 1 a 4) a na to, kdo je v naší společnosti ohroženou skupinou (uzavřená otázka č. 5).

Z druhé hypotézy se vyrýsovaly tyto závislé proměnné: schopnost definovat sociální soudržnost neboli společenskou solidaritu (znění otázky č. 1), schopnost vyjádřit, co ji v současnosti narušuje (otázka č. 4), dále pak role školy coby informačního zdroje o problematice (otázky č. 2, 3 a 9). Zájem a náhled, že škola by mne mohla náležitě poučit na toto téma (otázka č.6), stejně jako pocit vlastní začlenění do společnosti (otázka č. 10) jsem testovala jako „přívěšek“ pro širší kontext výzkumu. Posledně jmenovaná otázka ve mně vzbuzovala největší zvědavost. Pro co možná maximální otevřenost respondentů jsem ji zařadila na úplný závěr ankety.

Dotazník – respektive pořadí otázek jsem postavila na pravidlu od obecnějšího ke konkrétnímu a rovněž jsem se snažila nejprve otestovat „znalost“ a její případné prameny, a teprve potom postoje (zejména výčtová otázka č. 5), abych se co možná nejvíc vyhnula zkreslení „vlastní náповědou“. Zároveň jsem se pomocí kontrolního dotazu, jenž nebude hned v závěsu (tj. otázky č. 4), snažila zeptat jinými slovy na otázku č. 1. Zde mi šlo především o to, zda žáci opravdu nedokáží odpovědět nebo jim první otázka (třeba i svou formulací) neposkytla patřičnou motivaci. Čtvrtou otázku jsem totiž zkonstruovala záměrně negativně – pro docílení jisté naléhavosti.

Inverzní vztah mezi odpověďmi na otázky číslo 8 a 9 u jednoho a téhož respondenta jsem vyhodnocovala v rámci jednotlivých vzorků (školních tříd), a ne celkově. Usuzuji, že může vypovídat o nejistotě žáků, o čem se vlastně ve škole hovořilo. Toto je ovšem možné sledovat i v odpovědích na otázku č. 2.

2.2 Výsledky ankety a jejich zařazení do souvislostí (sociogeografické prostředí školy, věkové hledisko apod.)

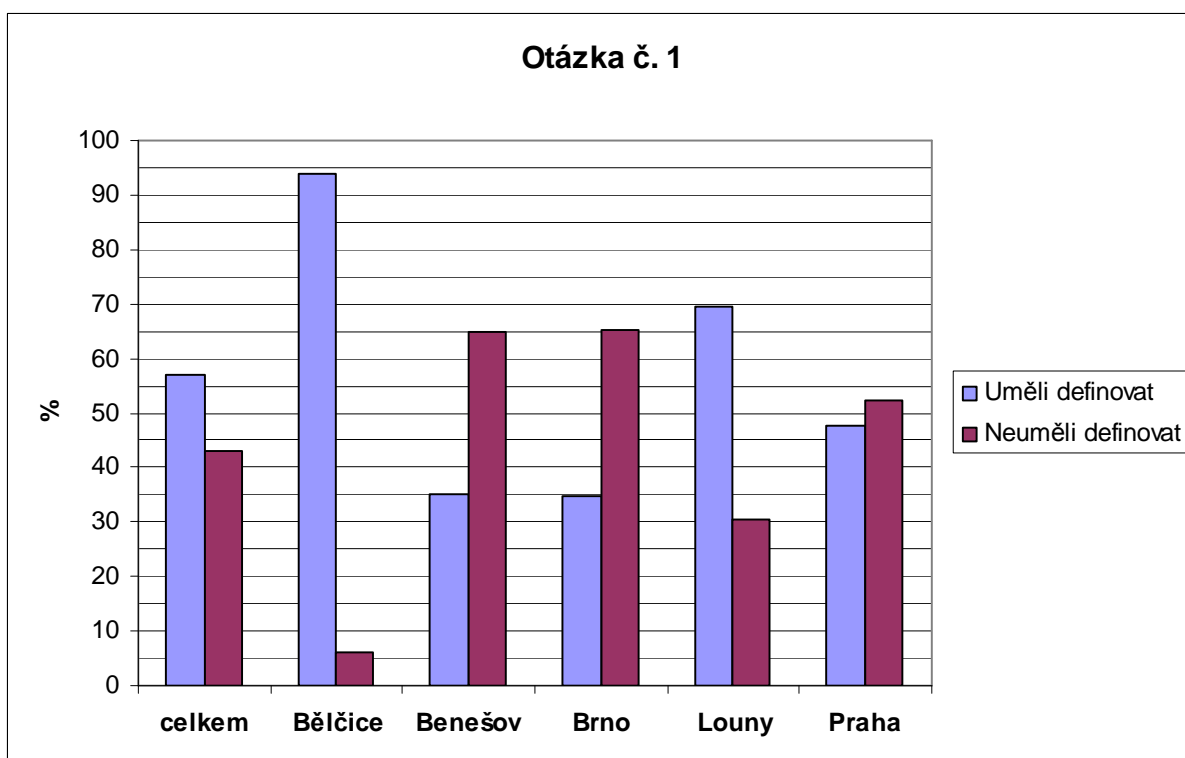
Pro lepší ilustraci výsledků jsem vypracovala tabulky (kde jsou někdy závislou proměnnou počty žáků = počty jejich odpovědí), neboť při málo početných vzorcích (16 – 23 žáků ve třídě) jsou procentuální vyjádření pro představu poměru ve vzorku zbytečná. Tam, kde nejsou explicitně zapsána %, jedná se o počty žáků. Grafy naopak - kvůli validitě výsledků – osou y ztělesňují výhradně procentuální zastoupení v rámci celku a jednotlivých vzorků. Ne všechny položky ankety jsem vynesla do tabulky i grafu, důvody vždy rozvedu.

Definice sociální soudržnosti byla první otázkou dotazníku. Výsledné skóre ve prospěch alespoň dílčí definice (kupř. měli bychom se starat o staré lidi, lidé se vzájemně respektují, každý si zaslouží alespoň malou pomoc...) zvrátily dva z pěti vzorků: žáci z bělčické a lounské základní školy.

Otázka č. 1	celkem	Bělčice	Benešov	Brno	Louny	Praha
Uměli definovat	57%	15	6	8	16	10
Neuměli definovat	43%	1	11	15	7	11

Venkovský vzorek tedy potvrdil první hypotézu a projevil se jako nejvíc prosociální. Stejně tak pražští žáci pocházející z vilové čtvrti a satelitních sídel lépe vyjádřili pojem společenské soudržnosti než brněnští sousedé výrazné romské komunity. Kromě každodenní zkušenosti, která důkladně podkopává edukační snahy o multikulturalismus - kupříkladu australský výzkum zmiňovaný v Interkulturní psychologii (Průcha, 2004:134), ZŠ Gajdošova nijak viditelně nepodporuje začlenění romské komunity do svých řad. Podrobněji se k situaci v brněnských základních školách tzv. černého města vrátím při vyhodnocování otázky č. 4. Výjimku z tohoto úhlu pohledu tvoří lounská třída, žijící ve městě stíženém značnou nezaměstnaností (tedy i pravděpodobně vyšší mírou sociálně patologických jevů než Benešov). Zde se setkáváme asi s jistým kladným vlivem školy na postoje žáků.

V připojeném grafu jsou odpovědi žáků ohledně definice sociální soudržnosti neboli společenské solidarity. Kohezi jsem záměrně opsala dvojité, abych poskytla větší prostor pro asociace žáků.



Odpovědi na druhou otázku: Dozvěděli jste se o sociální soudržnosti něco ve škole?, se vztahují pouze k druhé z mých hypotéz. Jak uvádí tabulka, školy z šetření nevyšly opravdu dobře. Sečteme-li totiž odpovědi „nedozvěděli“ a „nepamatuji se“, dostaneme závratných 86%.

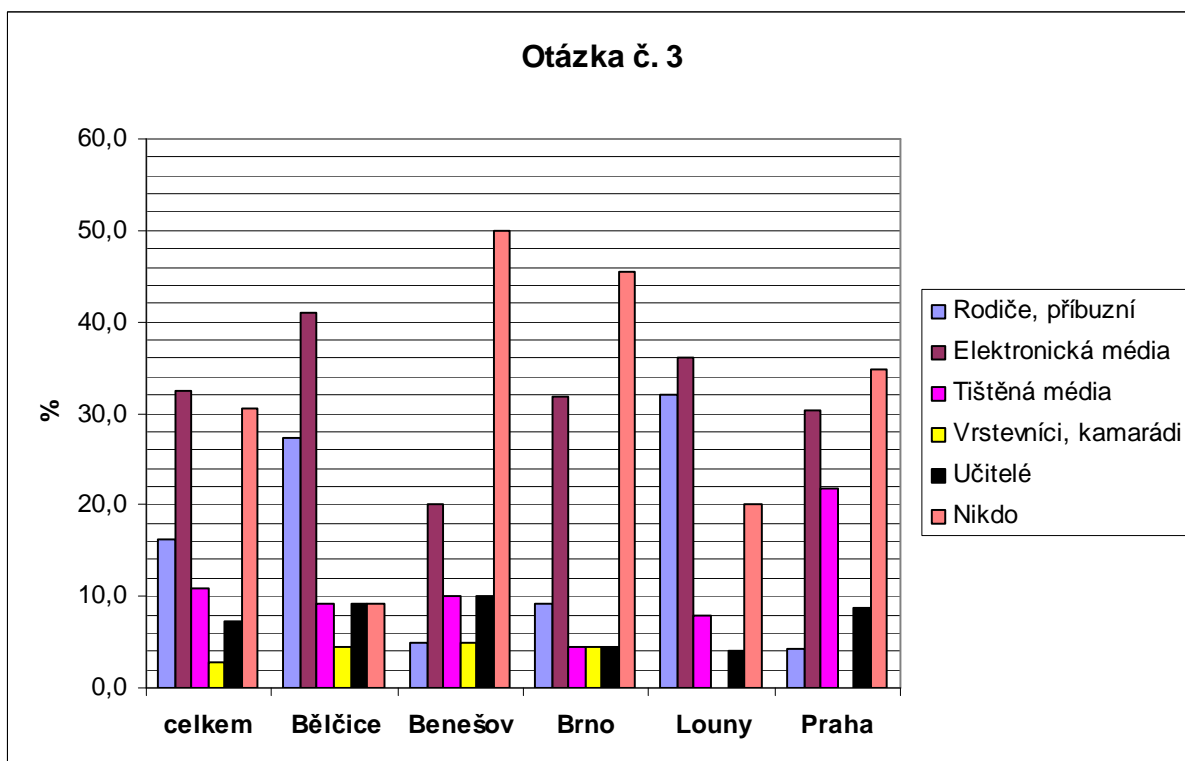
Otázka č. 2	celkem	Bělčice	Benešov	Brno	Louny	Praha
Dozvěděli se	14%	37,50%	5,90%	8,70%	13%	9,50%
Nedozvěděli se	34%	12,50%	52,90%	39,10%	21,70%	42,90%
Nepamatuji se	52%	50%	41,20%	52,20%	65,20%	47,60%

Jednoznačnou výjimku představuje opět bělčický vzorek, další pořadí Loun a Prahy se jeví jako možná korelace mezi působením školy a schopností vysvětlit pojem sociální soudržnosti. Účast na školení ADRA (ZŠ TGM v Praze 6) ovšem výrazněji neodlišila výsledky pražské a brněnské základní školy.

Dotaz na další informační zdroje ohledně problematiky sociální koheze byl žákům uveden coby možnost zahrnout více odpovědí, čehož mnozí skutečně využili.

Otázka č. 3	celkem	Bělčice	Benešov	Brno	Louny	Praha
Rodiče, příbuzní	16,20%	27,30%	5,00%	9,10%	32,00%	4,30%
Elektronická média	32,40%	40,90%	20,00%	31,80%	36,00%	30,40%
Tištěná média	10,80%	9,10%	10,00%	4,50%	8,00%	21,70%
Vrstevníci, kamarádi	2,70%	4,50%	5,00%	4,50%	0%	0%
Učitelé	7,20%	9,10%	10,00%	4,50%	4,00%	8,70%
Nikdo	30,60%	9,10%	50,00%	45,50%	20,00%	34,80%

Musím zde uvést, že kategorie „učitelé“ a „nikdo“ vznikly spontánně – vyplňováním ankety žáky, kdy do kolonky „nebo od...“ uváděli tyto dvě možnosti.

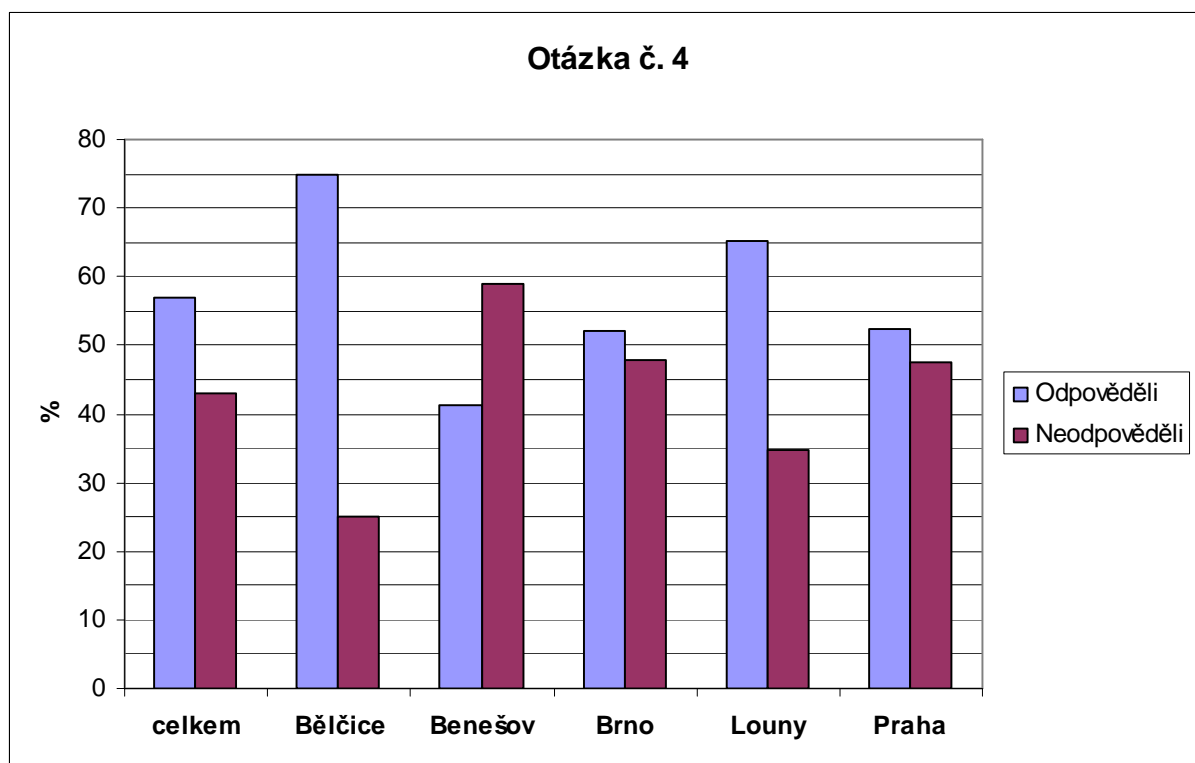


Můj vzorek populace spadá do rané adolescence – přibližně vymezené 11. až 15. rokem (Vágnerová, 2005:323). Anketu jsem nechala vyplnit žáky devátých ročníků základních škol, takže jejich věk byl s největší pravděpodobností 14-15 let. V knize Vývojová psychologie I. jsem se o rané pubertě dále dozvěděla: „Pubescent se začíná osamostatňovat z vázanosti na rodiče, značný význam pro něho mají vrstevníci, s nimiž se ztotožňuje.“ (Vágnerová, 2005:323) Jak vidno z grafu, téma koheze není „in“, tudíž ani předmětem vrstevnické komunikace. U tří z pěti dílčích vzorků ovšem mnozí žáci hovořili o sociální soudržnosti, potažmo solidaritě s rodiči či jinými příbuznými. Vysoké zastoupení elektronických médií (včetně internetu) nepřekvapí, zato úplná absence informačního zdroje u 30,6 % dětí stojí za pozornost nejen škol.

Na čtvrtou otázku, mj. kontrolní vůči otázce první, Co podle tebe narušuje v současnosti soudržnost naší společnosti?, vyjádřilo svůj názor 57 % z celkové množiny dotázaných. Ti, kdo odpověděli na čtvrtou otázku jsou do veliké míry titíž, kteří dokázali svými slovy alespoň přibližně definovat sociální kohezi. Kontrolní otázka tedy splnila svůj účel na výbornou. Inverzní poměr u jednotlivců: od 0,19 (Praha) - 0,38 (Brno, Louny).

Otázka č. 4	celkem	Bělčice	Benešov	Brno	Louny	Praha
Odpověděli	57%	12	7	12	15	11
Neodpověděli/Nevím	43%	4	10	11	8	10

Zajímavé pro mne bylo vyhodnocovat odpovědi v rámci jednotlivých vzorků. Například bělčická mládež často uváděla velké majetkové rozdíly ve společnosti. Mají pocit, že bohatí se k chudým nechovají jako k sobě rovným, že peníze ohrožují soudržnost. V Benešově několik lidí poukazovalo na neonacisty (kauza Natálka duben 2009), bezdomovce a Romy. Posledně jmenovaní ovšem jako riziko pro společnost figurovali ještě častěji v Brně. Romové se samozřejmě vyskytli v menší míře také v Lounech a Praze. Pražský vzorek (data jsem sbírala koncem června 2009) reflektoval tuzemskou politickou krizi – několikrát zmínil politiky, poslance coby zhoubu pospolitosti české politiky. V tomto vzorku se také vyskytovalo více globálního náhledu: problém konzumní společnosti, války, nepokoje v Africe atd. V každém vzorku se – stejně jako v otázce číslo jedna – objevil jeden až dva žáci schopní filozofických výroků. „Myslím, že k tomu (míněno ohrožení pospolitosti) každý něco přispějeme.“ (Louny) „V jiných rodinách, těch co nebývají při penězích, si pomáhají.“ (Bělčice)

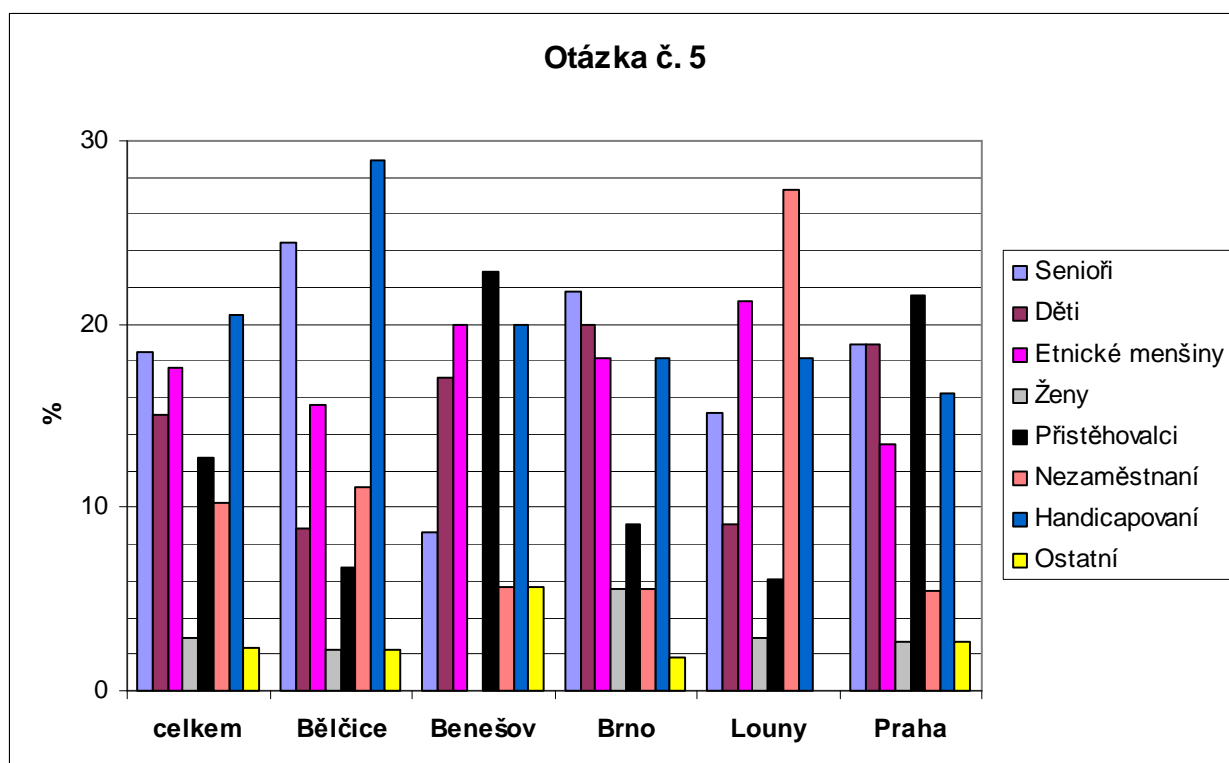


Pro účel sběru dat jsem navštívila školy v různě velkých sídlech a vybrala si je také na základě znalosti o skladbě obyvatelstva. Z tohoto pohledu byla pro mne nejzajímavější zkušeností návštěva brněnské základní školy dislokované ve čtvrti Židenice, v níž žije velké procento romské populace. Oproti očekávání – byť vím, že segregace je v Brně normou – jsem se od pedagožek dozvěděla, že jejich školu prakticky žádný Rom nenavštěvuje. Očekávala jsem alespoň jednoho či dva žáky ve třídě. (Je vidět, že v místních podmínkách v romské komunitě dokonale funguje „septanda“, kam své dítě umístit – a to prakticky do jediné a vzdálenější školy – jedné z budov ZŠ Merhautova, protože druhá je taktéž „zcela bílá“.) Je nasnadě, že jsem se věnovala vyhodnocování dat z této velmi pečlivě zejména pohledu dětí na otázku číslo 5: Koho považuješ za ohroženou skupinu v naší společnosti?

Otázka č. 5	celkem	Bělčice	Benešov	Brno	Louny	Praha
staří lidé	18,5%	24,4%	8,6%	21,8%	15,2%	18,9%
děti	15,1%	8,9%	17,1%	20%	9,1%	18,9%
příslušníci národ. menšin	17,6%	15,6%	20%	18,1%	21,2%	13,5%
ženy	2,9%	2,2%	0%	5,5%	2,9%	2,7%
přistěhovalci	12,7%	6,7%	22,9%	9,1%	6,1%	21,6%
nezaměstnaní	10,2%	11,1%	5,7%	5,5%	27,3%	5,4%
fyz./psych. handicapovaní	20,5%	28,9%	20%	18,1%	18,2%	16,2%
jiní	2,4%	2,2%	5,7%	1,8%	0%	2,7%

Lidé s fyzickým či psychickým handicapem, staří lidé a příslušníci národnostních menšin jsou tři nejčastěji zmiňované coby ohrožené skupiny. Na výsledcích se dle mého názoru nepodepsala pouze osobní zkušenost (venkovský vzorek o mnoho více reflektuje seniory a lidi s postižením než etnické menšiny či přistěhovalce).

Právě u příslušníků romské menšiny jsou často respondenti rozpolceni – označují je sice za ohrožené, na druhou stranu je vnímají také jako prvek ohrožující sociální soudržnost. Dokonce jeden z brněnských respondentů za ohrožené prohlásil „lidi bydlící mezi Cikánama“. V otázce č. 4 to jiný respondent z téže školy vyjádřil: „Jak lidé můžou táhnout za jeden provaz, když Romové věčně někoho napadají nebo kradou. Samozřejmě sporné věci nedělají jen Romové, ale hlavně oni.“ Nutno uznat, že škola nebude mít snadnou práci tvář v tvář této empirické zkušenosti. Budoucí čas používám záměrně, protože dosud podle mých informací ani nezačala.



Žáci z Bělčic a Loun vyplňovali dotazník v prosinci 2009, kdy se již naplno projeví dopady hospodářské krize, navíc v oblastech s velmi malou nabídkou pracovních míst. Proto za ohrožené často volili nezaměstnané. V porovnání s jarní dávkou dat ze zbylých tří vzorků je rozdíl viditelný.

Na pražském vzorku může překvapit akcentace přistěhovalců, ve světle edukačního projektu ADRA se ovšem jeví jako efektivní výsledek. Z pohledu celé problematiky sociálně ohrožených skupin je to ovšem výsledek smutný – ukazuje na jednostranný pohled v závislosti na jednostranně podaných informacích – tedy škola sama na další diskriminované skupiny nepoukazuje.

Školy zprostředkovávají dětem informace o jejich právech – tím si vysvětlují vysoký podíl „dětí“ jako „ohrožených“ ve třech z pěti vzorků a ve zbylých dvou dosahují bezmála 10 %. (Vzpomeňme, kolik neziskových organizací přímo používá sousloví „dětí ohrožené...“.) O osobní zkušenosti téměř nikdo z těch, kteří označili právě děti za ohroženou skupinu, v následující otázce nepsal. Pouze obyvatelka dětského domova byla onou výjimkou potvrzující můj výrok.

Pochopitelně jsem rovněž zeptala na touhu dozvědět se ve škole (konkrétně v hodinách občanské výchovy) o předcházejících otázkách. Kladné ohlasy netvoří zanedbatelné skupiny.

Otázka č. 6	celkem	Bělčice	Benešov	Brno	Louny	Praha
Chtěli by diskutovat	48%	68,8%	29,4%	30,4%	43,4%	71,4%
Nechtěli by diskutovat	42%	6,2%	58,8%	65,2%	47,8%	23,8%
Diskutovali	10%	25%	11,8%	4,3%	8,7%	4,8%

Jednoduchým náhledem a srovnáním úspěšnosti odpovědí na 1. a 4. otázku lze říci, že čím více o problematice žáci vědí, tím víc by chtěli další informace. Nejméně kompetentní benešovský a brněnský vzorek ani nediskutoval, ani nemá o diskuzi zájem.

Otázka č. 7 zněla: Máš osobní zkušenost s tzv. vyloučenými či ohroženými lidmi? Pokud ano, popiš, prosím, jakou.

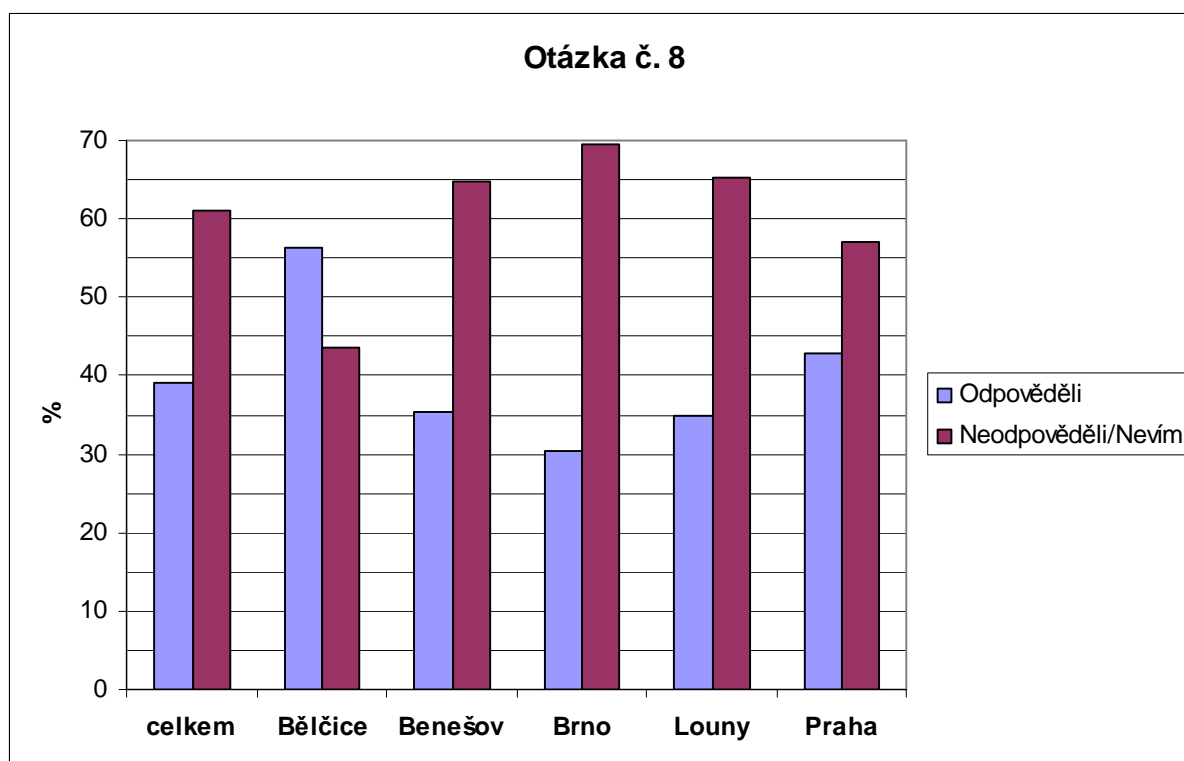
Otázka č. 7	celkem	Bělčice	Benešov	Brno	Louny	Praha
Osobní zkušenost	23%	37,5%	11,8%	21,7%	17,4%	28,6%
Nemají zkušenost	77%	62,5%	88,2%	78,3%	82,6%	71,4%

Neočekával jsem, že otázka bude vyhodnocena coby ožehavá. Nicméně z některých odpovědí jsem vyvodila, že odpovědět kladně se žákům jeví jako jistá stigmatizace. V Brně vzniklo několik ironických výkřiků: „Akorát chudáci Cigáni“ (respondent za ohrožené o několik otázek výše označil sousedy této minority) apod.

Jinak odpovědi vysoce korelují s odpověďmi na otázku č. 5. Nebylo ovšem v mých (především technických silách) se touto provázaností podrobněji zabírat. Nicméně z ní vyplývá, že osobní zkušenost má primární vliv na postoje (včetně demografických parametrů obce, v němž odpovídající žije). Bělčice – na základě posbíraných dat – mají pravděpodobně velkou množinu seniorů, velký počet lidí s malými příjmy atd.

Plynule na problematiku osobní zkušenosti a osobního náhledu či zájmu o sociální péči navazuje otázka č. 8. Znáš v místě svého bydliště akce nebo organizace pomáhající lidem, tedy poskytující sociální služby? Opět je mohli konkrétně jmenovat.

Otázka č. 8	celkem	Bělčice	Benešov	Brno	Louny	Praha
Odpověděli	39%	56,3%	35,3%	30,4%	34,8%	42,9%
Neodpověděli/Nevím	61%	43,7%	64,7%	69,6%	65,2%	57,1%



Aniž bych se chtěla opakovat, lze konstatovat, že dvojice nejúspěšnějších škol si své postavení zachovala. Odpovědi (tzn. konkrétní názvy organizací) se v jednotlivých někdy vyskytly vícekrát, ovšem očividně si jednotlivci přinášeli informace ze soukromí (bratr autista – APLA atd.) Následující otázku č. 9 jsem si tedy opodstatněně stanovila coby kontrolní – korelace znalosti a intervence školy (učitele). Otázka zněla: Upozornila vás na ně škola, případně konkrétní učitel?

Otázka č. 9	celkem	Bělčice	Benešov	Brno	Louny	Praha
učitel upozornil	34%	37,5%	47,1%	26,1%	17,4%	47,6%
učitel neupozornil	63%	62,5%	52,9%	73,9%	73,9%	47,6%

Kladná korelace (kladné odpovědi na otázky 8 a 9): 0,29 (Praha); 0,25 (Bělčice); 0,23 (Benešov); 0,13 (Brno); 0,04 (Louny). Škola neplní roli neopominutelného informačního zdroje.

Naše společnost vykazuje v sociologických měřeních vysokou míru anomie. Například šetření v rámci studií o sociální soudržnosti z roku 2006 přineslo následující výsledky. S výrokem „Dnes se člověk jen těžko může na někoho spolehnout“ se zcela ztotožnilo 18,9 % a spíše souhlasilo dalších 51,3 % respondentů. (Tuček, 2008:111) Míru distance u žáků devátého ročníků základní školy od společnosti jsem z prostorových a technických důvodů zjišťovala přímou otázkou: Cítíš se ty osobně do společnosti

začleněn(a) nebo vyčleňován(a)? Pokud zvolili možnost „vyčleňován(a)“, prosila jsem je o formulování důvodu. (U dílčích vzorků v počtu osob.)

Otázka č. 10	celkem	Bělčice	Benešov	Brno	Louny	Praha
Začleněn(a)	89%	14	15	21	21	18
Vyčleněn(a)	7%	1	2	0	2	2

Upřímně řečeno, mne překvapil malý počet lidí, jíž mají pocit vyloučenosti z naší společnosti. Mimo jiné kvůli věku sledované části populace, kdy je jí přisuzován především „komplexní negativismus vůči všemu možnému“ (Vágnerová, 2005:341), je vyjádřený pocit sounáležitosti velmi vysoký. Velice důležité mi přijdou důvody – byť ne všichni je sdělili. V Lounech se vylučovanou kvůli svému původu cítila romská dívka (jediná zástupkyně tohoto etnika v celém výzkumu), její spolužák se naopak cítil vylučován kvůli rasismu ze strany Romů. Zástupkyně vietnamské národnosti (také jediná) se cítila do naší společnosti začleněná. Objevily se i problémy s komunikací v kolektivu.

Hypotézu č.1

Sociogeografická podmíněnost: čím menší sídlo, tím větší prosociálnost;

čím problematičtější sídlo, tím menší prosociálnost.

jsem svým výzkumem potvrdila. Žáci ZŠ Bělčice ve všech stanovených kritériích: přiznaná osobní zkušenost se sociálně vyloučenými/ohroženými lidmi/skupinami; schopnost definovat vlastními slovy sociální kohezi a její aktuální hrozby; de facto množství skupin, které považují za ohrožené, a v neposlední řadě deklarovaná míra začlenění do společnosti, je celkovým „vítězem“. Nejčastěji „poraženými“ byli žáci ZŠ Gajdošova z brněnských Židenic, tedy čtvrti s vysokým podílem obyvatel romské národnosti. Jejich výrazný rasismus je ještě patrnější, srovnáme-li jejich postoje s žáky pražské ZŠ TGM, obývající vilovou čtvrť Ruzyně a přilehlou satelitní zástavbu.

Hypotéza č. 2

Absolvování vzdělávacího projektu neziskové či jiné externí organizace nebo fakultní základní školy zvyšuje znalosti o problematice.

se nepotvrdila, lépe řečeno potvrdila pouze v dílčích oblastech. Na pražském vzorku byla jasně patrná intervence neziskového sektoru ve prospěch rozvojové pomoci a

začleňování přistěhovalců, na druhou stranu jejich bělčičtí a benešovští „protivníci“ neměli významně menší vliv školy na znalost organizací poskytujících sociální péči. Dokonce obyčejná venkovská škola (Bělčice) a maloměstská škola (Louny) předčily pražskou v roli informačního zdroje (otázka č. 2), stejně tak učitelé obou zmíněných vzdělávacích institucí (otázka č. 3). V měření schopností definovat sociální kohezi a její aktuální hrozby pražský vzorek dopadl nadprůměrně. Škola tudíž je významným informačním zdrojem nebo alespoň zprostředkovatelem informací ze strany specializovaných organizací, což potvrzuje vůbec nejvyšší kladná korelace mezi schopností žáků jmenovat organizace poskytující sociální péči a upozorněním učitele na její existenci. Zato fakultní brněnská škola je ztělesněním neúspěchu mého šetření. Jednoznačně se nedá říci, zda školy nabízející speciální programy nebo styk s vysokoškolskou pedagogickou veřejností (od níž by se dal očekávat důraz na formování prosociálních postojů žáků) dosahují v této osvětě či výchově lepších výsledků než „obyčejné“. Je zřejmé, že patrně stěží vyvažují vliv žákova životního prostředí (rodinu nevyjímaje).

Na výsledcích se samozřejmě mohlo pochopitelně negativně projevit samotné zkoumání osob, lépe řečeno to, že o něm věděly – tzv. efekt morčete. (Disman, 1998:132) Snad méně, než kdybych opakovaně nezdůrazňovala, že výsledky se jejich učitelé nedozví a že mě osobně vidí s největší pravděpodobností ve svém životě naposledy. Vzhledem k tomu, že jsem se snažila být já i anketa co nejméně návodnými, další zkreslení typu „výběru role“ (kdy se respondent rozhodne zapůsobit co nejlépe) nebo „měření jako zdroj změny“ (výzkum vyvolá v respondentovi nové postoje) se dají zanedbat.

Kapitola 3

3.1 Podklady pro výuku etické výchovy

Jestliže obsahem mého dotazníku byly otázky směřující k znalostem a představám žáků o společnosti, její struktuře a institucích poskytujících sociální pomoc, dá se souhrnně mluvit o jejich angažovanosti v této problematice. V první kapitole jsem psala o prostoru, který skýtá škola již dnes k tomu, aby v žactvu formovala pocit sounáležitosti vůči společnosti, v níž žijí, nicméně relativně novou možností je výuka speciálních předmětů.

Etická výchova je v osnovách českých základních škol evidována od roku 1999 jako předmět volitelný. **Náplní stávající etické výchovy** jsou: Komunikace, Důstojnost lidské osoby, úcta k sobě, Pozitivní hodnocení druhých, Tvořivost a iniciativa, Vyjádření a komunikace citů, Empatie, Asertivita, Reálné a zobrazené vzory (prosociální výchova nápodobou, modely veřejné a anonymní prosociálnosti), Pomoc, přátelství, spolupráce, Komplexní prosociálnost (vztahy typu jedince – skupina a skupina – skupina). Vedle tohoto výčtu témat k diskuzi je ovšem klíčové pojetí třídy jako výchovného společenství, což mj. spočívá ve zdůrazňování spolupráce na úkor soutěživosti mezi dětmi a také poskytnout každému žáku možnost zažít úspěch. Další aspekt pronikl do třídnické práce učitelů – a to proklamace pravidel, kterými se ve třídě budeme řídit, samotnými žáky, aby se vztah mezi nimi a učitelem z čistě vertikálního měnil směrem k horizontálnímu. To samozřejmě vyžaduje osobnostní vyzrálост učitele projevující se „otevřenou myslí“ vůči požadavkům a představám svých svěřenců, zároveň to však mělo vést k přijetí odpovědnosti dětmi.

Koncept etické výchovy (de facto aplikované filozofie) by měl ve výsledku splnit následující účel: „Výchova člověka nejenže má sociální charakter a její psychologickou podstatou je jeho socializace, ale z hlediska morálky je jejím smyslem rozvoj tzv. prosociálnosti.“ (Střelec, 2008:75) Třebaže definice prosociálnosti nabývá v různých situacích různých konkrétních obrysů, přikláním se k výkladu uveřejněném rovněž v článku Výchova k prosociálnosti jako základ mravní výchovy ze sborníku Studie z teorie a metodiky výchovy II editovaného Stanislavem Střelcem – že se jedná prostě o altruistické myšlení a jednání, tedy bez aktuálního očekávání odměny. (Střelec, 2008:76)

Výše uvedená náplň skýtá nadějnou cestu k vytvoření si citového prožitku, ne pouze nabytí nových informací. Právě kladný náhled na pospolitost, v níž existují, může nadále utvářet postoje vůči všem cizím lidem, s nimiž se dělím o svůj životní prostor (tzv. **generalizovaná důvěra**). Dá se tak bezesporu do značné míry „rehabilitovat“ i xenofóbní rodinnou výchovu – za předpokladu, že se metody etické výchovy nesmrsknou na čistou teorii. V rámci předmětu by učitel měl žáky vyvést ze školy do institucí poskytujících sociální péči (byť by to byly organizace provozované církvemi) nebo jim umožnit během teambuildingu prožít pocit naprosté odevzdanosti, kdy úspěch společného snažení přichází v závislosti na míře semknutosti či obětování osobního pohodlí.

Učitelům se bohužel nedostává většího výběru učebnic. Po roce 1989 se sice přeložily některé zahraniční tituly, ovšem zdejšími autorům didaktik etická výchova prozatím nestála za výraznější pozornost. Je tudíž nutné „zhotovit“ učební materiál odpovídající věku žáků z psychologické, sociologické, religionistické a etické výchovy.

Jak důležitá je etická výchova pro naše děti? Vycházím-li pouze z důsledku větší prosociálnosti, bezesporu velmi. Následující tabulka pocházející ze Srovnání 2 aspektů sociální soudržnosti... (Šmídová, Rákoczyová, 2007:19) zachycuje jen pozvolný vývoj k prosociálnosti české společnosti během třinácti let.

Důvěra v lidi v ČR	
1991	26,10%
2004	29,80%

Pokud bychom tedy rezignovali na ovlivňování školou (odborně řečeno nebyla by součástí referenčního rámce) a ponechali vývoj k pozitivnímu očekávání vůči lidem, potažmo celé společnosti samovolné přeměně, což se během let 1991 a 2004 nejspíš opravdu dělo (neboť etická výchova se dodnes prakticky nevyučuje), bude se celospolečenské klima vyznačovat nedůvěřivostí, klientelismem a netolerancí ještě dobrých sedmdesát osmdesát let, kdy bychom konečně mohli alespoň vykazovat skóre jedna ku jedné. Rozhodně však desítky let, než se dostaneme na úroveň západoevropských společností, pakliže ony se vlivem krize sociálního státu nebudou přibližovat v protisměru.

Neméně důležitým efektem etické výchovy je však tzv. občanská gramotnost, protože člověk samozřejmě svůj osobnostní profil uplatňuje zároveň jako občan. Na ni se zaměřuje momentálně téměř výhradně občanská výchova a která je deklarovanou cílovou kompetencí v RVP ZV. Té se budu věnovat v následující podkapitole.

3.2 Další možné didaktické metody – exkurze, činnostní učení apod.

Celý můj výzkum by se dal považovat za obraz aktuální situace, jež ovšem během tří let nebude platit. Respondenti ankety byli jedněmi z posledních, kteří se učí podle vzdělávacího programu Základní škola. Změní se radikálně výuka s realizací Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (dále už jen RVP ZV)?

V RVP ZV se problematiku sociální koheze lze dopátrat v kapitole Vzdělávací oblasti (Člověk a jeho svět, Člověk a společnost) a v Průřezových tématech (Osobnostní a sociální výchova, Výchova demokratického občana, Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, Multikulturní výchova). Předmět Etická výchova se v něm vůbec neobjevil – ani coby jedno z šesti průřezových témat.

Členění Člověka a jeho světa do 5 tematických okruhů ještě vágněji popisuje „oč jde“ než osnovy původní. Nicméně okruh Lidé kolem nás uvádí mj.: „Žáci si postupně osvojují a upevňují základy vhodného chování a jednání mezi lidmi, uvědomují si význam a podstatu tolerance, pomoci a solidarity mezi lidmi, vzájemné úcty, snášenlivosti a rovného postavení mužů a žen. (...) Celý tematický okruh tak směřuje k prvotním poznatkům a dovednostem budoucího občana demokratického státu.“ Zde se tedy setkáváme s rozvinutím charakteristiky **klíčové kompetence** „občanské gramotnosti“. Občanská gramotnost zahrnuje tři aspekty: kognitivní (znalostní, poznatkový, obsahový), dovednostní (tzn. způsobilost nejen pro praktickou konkrétní aplikaci znalostí, ale i pro maximální využití dispozic a schopností k naplňování a zlepšování možností, které demokracie nabízí) a postojový (občanské postoje, hodnoty a přesvědčení).“ (Střelec, 2008:77)

Obsah kapitoly Člověk a společnost by na základě RVP ZV měl žáky potkat v hodinách dějepisu a výchovy k občanství. „Důraz je kladen především na dějiny 19. a 20. století, kde leží kořeny většiny současných společenských jevů. Významně se uplatňuje

zřetel k základním hodnotám evropské civilizace.“ Uvedené je přirozeně velice dobrou cestou k výkladu sociální péče, problémů sociálního státu apod. Obávám se, že učitelé sami jsou v zajetí svým úzkých aprobací a aplikovaná historie není v drtivé většině případů pevnou půdou pod jejich nohama. Asi bude potřeba vnější intervence prostřednictvím vzdělávacích aktivit jako jsou orální historie atd.

„Vzdělávací obor Výchova k občanství se zaměřuje na vytváření kvalit, které souvisejí s orientací žáků v sociální realitě a s jejich začleňováním do různých společenských vztahů a vazeb.“ Z navazujících vět jsem vyrozuměla, že byl mě nastat od teoretické koncepce programu Základní škola k například „pochopení vlastního jednání i jednání druhých lidí v kontextu různých životních situací“. V praxi by tedy učitelé měli žákům být schopni předávat srozumitelně poznatky z oborů psychologie a sociologie. Zde by se daly používat **metody problémového vyučování**. „Metody simulační uvádějí žáky do analýzy problémů, které mohou existovat i ve skutečnosti. (...) Situační metody umožňují žákům získávat dovednosti, analyzovat a řešit problémy, které představují životní situace.“ (Skalková, 2007:200) Jistým bonusem je přirozená inklinace učitele k **dialogické slovní metodě** práce, neboť žák se v řešení problému stává partnerem, jehož reakce jsou nezbytné pro proces řešení vytčeného problému.

Z definice průřezových témat v RVP ZV vyplývá, že: „procházejí napříč vzdělávacími oblastmi a umožňují propojení vzdělávacích obsahů oborů“. Pro školy jsou povinná, nicméně jejich forma je plně v rukách učitelů té které vzdělávací instituce. Prokázat, jestli se žáci setkali se všemi průřezovými tématy v celé jejich hloubce, bude patrně nemožné. Prokázat opak pochopitelně také.

Osobnostní a sociální výchova by dle doporučení tvůrců RVP ZV měla žáky potkat mj. v oborech Člověk a jeho svět a Člověk a společnost, přičemž „klade důraz na získávání praktických dovedností“. To znamená: od aspektu striktně kognitivního k dovednostnímu. I ve škole přitom mohou žáci nacvičovat komunikační dovednosti například pro argumentaci s odlišně smýšlejícím protějškem. Vedle **dramatické výchovy** směřuje RVP ZV pozornost učitelů k „tréninkovým postupům sociálně psychologické povahy“. Jinak řečeno, jde o to umožnit žákům odlišnou „příležitost k učení“ – tzn. k jiné formě „**aktivního učení**“ (Průcha, 1997:329) Úlohou učitele musí být věrohodně vysvětlit

účel hry nebo nějaké společné činnosti, aby děti/mládež na ni přistoupili a vlastním vkladem (včetně emocionálního) zažili ze svého pohledu novou situaci, která pomáhá rozvoji jejich osobnosti. **Psychosociální hry** se ovšem nedají realizovat pro žáka nepříjemném klimatu třídy a školy vůbec. Je tedy velmi náročný na osobu učitele, jenž by měl být pro žáky důvěryhodným (vyzrálým) partnerem. Učitelům se v současnosti nabízí už nepřeberné množství literatury s hotovými hrami i s vysvětlením jejich účelu a návodu pro jejich vyhodnocování.

Výchova demokratického občana, Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, Multikulturní výchova – další z průřezových témat skýtající příležitost pro různé druhy činnostního učení. Již v metodické příručce z konce devadesátých let je učitelům občanské výchovy doporučováno **projektové vyučování**. Jeden z argumentů zní: „Pomáhá žákům najít přirozené propojení mezi jednotlivými školními předměty, ale také mezi tím, co se učí ve škole a okolním reálným světem.“ (Hrachovcová, 2000:9) Připustím-li kacířskou myšlenku, že ne veškerý obsah předmětů vyučovaných na základní škole se týká jejich reality, občanská výchova (zahrnující pojmy multikulturalismus, globalizace, evropská integrace...) rozhodně patří mezi značně „praktické“ předměty.

Navíc pouhým **mentorstvím učitele** coby usměrňovatele výběru tématu i konečné formy projektu se kolektiv musí snažit dosáhnout konsenzu, a tím i koheze jako takové. Vhodným prostředkem se stává pro stmelování nových kolektivů – na základní škole obvykle v šestém ročníku, kdy odejdou spolužáci na víceletá gymnázia. Skupinově vytvářený projekt je **kooperativní činností**, přináší možnost prohloubit umění začlenit se - členy týmu vede k individuálním dovednostem: „seberegulaci v situaci nesouhlasu (ale i kriticky hodnotit), dovednosti odstoupit od vlastního nápadu, dovednosti navazovat na druhé, důvěře v možnosti skupiny (ale i rozdělení práce na základě osobních předpokladů členů skupiny)“ apod. (Valenta, 2006:34-35) V projektu, jenž sestává z více činností – včetně uměleckých, mohou zažít svůj školní úspěch i žáci, kteří nevynikají nadprůměrnou inteligencí; z výstupů se dá uspořádat „pouze“ prezentace, výstava, tedy učitel není v roli striktního hodnotitele, který přístup je nejlepší či správný. Škola jako prostředí pro vzájemnou spolupráci, a ne pouze soutěžení se spolužáky začíná být našťastí trendem.

Málo využívanou formou činnostního učení jsou **exkurze**. Obvykle se navštěvují nějaké výstavy, případně instituce poskytující edukační program. I když je leckdy velice kvalitní (častěji ohledně ekologických problémů) a vedou jej pedagogové, pořád jsou simulací. Osobně se hodně přimlouvám za poznání reality: běžného chodu organizací pečující o lidi s handicapem, seniory nebo přistěhovalce, průběhu alespoň části soudního přelíčení, seznámení se s probační a mediační službou a vězením atd. atd. V úvahu připadá rovněž dlouhodobá spolupráce, jež může vyústit v samostatné plánování činností žáky – tedy jejich skutečného zájmu o členy partnerského uskupení. Žáci by měli mít možnost s učitelem reflektovat své názory a podněty.

3.3 Příklady již realizovaných programů, speciální pomůcky

Z jednotlivých hospitací a praxí jsem si odnesla velmi rozpačitý dojem, jenž mne v podstatě také nasměroval k tématu této práce. Jestliže jsme se jednou rozhodli naložit na školu břímě předávat klíčové kompetence pro život, jak zajišťujeme realizaci? Je skutečně nezbytné prodlužovat lhůty pro získání pedagogického vzdělání učitelů, anebo bychom měli raději věnovat větší pozornost průběžné supervizi? Je předávání hodnot a postojů vedoucích k prosociálnímu občanství postaveno na teoretické nebo spíše osobnostní vybavenosti učitele? Výše uvedené otázky ovšem má práce stěží vyřeší, zaměřím se tudíž na již realizované edukační programy, pomůcky atd.

Respondenti mé ankety nebyli ještě účastníky vzdělávání podle rámcových vzdělávacích plánů. S jejich zavedením se ovšem osnovy dramaticky neměnily – ani v občanské výchově či náplní analogických předmětů. Téma samotné se samozřejmě může objevit také v hodinách dějepisu, poněvadž na historických příkladech lze velmi pěkně ilustrovat společnost do značné míry stabilizovanou (prosperující nejen v ekonomickém slova smyslu - třeba za éry Karla IV.), v rozvratu (kupříkladu během třicetileté války), případně ukázat jaké nástroje byly používány pro sociální kontrolu (náboženství, nevolnictví, poddanství...).

K občanské gramotnosti se v současnosti často vracíme, když hovoříme o „minulém režimu“, (ne)vině šedé zóny apod. V hodinách dějepisu mohou učitelé využívat různá umělecká díla nebo dokumenty, aby žákům opět zprostředkovali také jistý citový prožitek. Nápomocny jsou jim mnohé „vnější“ organizace jako třeba muzea. (Mediálně nejviditelnějším počinem posledních týdnů je výstava Národního muzea Za svobodu! Be

Free! uspořádaná se zřetelem na návštěvníky z řad mládeže.) Stovky škol se zapojily do projektu obecně prospěšné společnosti Člověk v tísní pod názvem Jeden svět na školách. Ve stručnosti jde o nabídku dokumentárních filmů (promítaných na festivalu Jeden svět) a doprovodných debat na téma lidských práv. Dlužno dodat, že Člověk v tísní připravil pro učitele metodické příručky – řekněme spíše návody, co dělat s třídou po zhlédnutí konkrétního filmového titulu.

Občanské sdružení Post bellum pořádá soutěž pro školní kolektivy, jejichž výstupem je dokumentární poslechový útvar – reportáž. Byť se obvykle snaha dětí smrskne do delšího rozhovoru s pamětníkem, historie minulého století se jim ukáže v osobní reflexi, která je často nahony vzdálená podání již zmíněné šedé zóny, k níž náležela většina jejich příbuzných. V drtivé většině případů se měly možnost dozvědět něco o svých sousedech a historii svého rodného města, je nakročeno k prohloubení mezokoheze.

Gymnázium Jiřího Ortena v Kutné Hoře šlo ještě dál a 16. listopadu 2009 uspořádalo celodenní projekt. Žáci coby nositelé programu po třídách připravili jednotlivé části, z nichž vzešla mozaika zachycující předlistopadovou éru. (Fotografie z projektu lze dohledat na webových stránkách gymnázia.) Ředitel Vladimír Slavíček podle svých slov věří, že „si děti odnesly co nejvíce hlavně po stránce poznatkové, nikoliv pouze emocionální“.

V oblasti témat spadajících zejména do občanské výchovy operují školení pracovníci Prev-center či K-center (předávají informace o drogové problematice vybraným vrstevníkům cílové skupiny – tzv. peer aktivita), La Strady (besedy o hrozbě obchodování s „bílým masem“), ADRY („kam patřím“ - rozvojové vzdělávání), P-Centrum Olomouc (zážitkové lekce ohledně primární prevence), Etického fóra (kurzy etické výchovy pro pedagogické pracovníky) atd. atd.

K simulačním metodám se řadí strategická hra Člověka v tísní pod názvem Cesta z ghetta, která hráče nutí přemýšlet coby sociálně vyloučené spoluobčany, to znamená operovat s velice omezenými zdroji a čelit velkému počtu problémů (od dluhů až po odebrání dětí úřednicemi sociální péče).

Některé tuzemské školy (kupř. Masarykova základní škola Velká Bystřice) se zapojily do evropského projektu Comenius – partnerství škol (září 2009 – červen 2010),

jehož tématem jsou Sociální dovednosti pro dobrou náladu a lepší učení. Jedním z úkolů pro žáky a školy je vyplnění a vyhodnocení dotazníku ohledně sociálních dovedností, dále prostřednictvím poznatků a také pomocí osobních kontaktů se školáky z dalších zemí upevnit pocit evropské sounáležitosti a škola by měla vymyslet projekt „jednat lokálně“ – tj. participovat na dění v jejich obci.

Stranou nezůstalo ani ministerstvo školství, když iniciovalo a zaštitilo projekt Czekid (obdoba Eurokid) – metodický nástroj pro zavádění multikulturní výchovy na našich základních a středních školách. „Cílem multikulturní výchovy i projektu je odstranit bariéry u dětí a mládeže s odlišnou kulturou tím, že žáci budou získávat právě ve školním prostředí důležité informace o cizích kulturách, začnou se společně efektivně učit, což by je mělo vést k adekvátní komunikaci.“ (Šindelářová, 2009:1) Po přečtení těchto slov jsem zbystřila pozornost a jala se hledat, kde školy seženou potřebné „elementy“ ke konfrontaci, ale byla jsem vyvedena ze svého omylu. Deset nositelů různých kultur jsou smyšlené postavy řešící nějakou životní situaci. Kliknutím na www.czechkid.cz se žáci budou moci kontaktovat leda s didakticky nosným obrazem reality.

Skoro každá škola se snaží žáky nasměrovat k nějaké formě pomoci. Adoptují děti na dálku, šijí panenky pro UNICEF, malují se Stonožkou nebo jako vyškovská ZŠ Purkyňova vyveze své žáky coby účinkující na předvánoční besídku v Charitním domě v Dědicích (kde tráví svůj čas především staří lidé trpící Alzheimerovou chorobou). Ačkoliv jsou to bohužel činnosti, obvykle dětem nehrozí žádný bližší či dlouhodobý kontakt s potřebnými lidmi, pro něž kreslí, zpívají, případně vybírají peníze.

Učitelský zpravodaj z 3. ledna 2008 přinesl jinou zajímavou ukázkou pěstování prosociálního chování žáků. Pražská Základní škola na náměstí Svobody 2 od září 2006 spolu s Kojeneckým ústavem v Praze připravila pro své žáky sérii besed a přednášek, které měly prohloubit znalosti a angažovanost žáků v problematice dětí žijících v ústavním prostředí. (Je na místě poznamenat, že žáci sami byli v minulosti iniciátory toho, aby výtěžky z prodejních výstav jejich výrobků byly poukázány právě krčskému kojeneckému ústavu. Celý projekt vyvrcholil společnou návštěvou ZOO v Tróji. „Výlet se líbil všem, malé děti zažily něco nového a jejich starší kamarádi je po celou dobu pilně vozili, krmili a ukazovali různé zajímavé věci.“

Závěr

Co se by žáci mohli dozvědět na základní škole o sociální soudržnosti (solidaritě mezi lidmi) jsem zkoumala pomocí učebnic občanské výchovy, protože problematika sociální koheze je v starých i nových osnovách zmiňována ve vyučovacím obsahu právě tohoto předmětu. Některé z analyzovaných učebnic jsou vhodnými pomůckami pro nenásilné vytváření prosociálních postojů žáků základních škol.

Solidaritě ve společnosti mohou učitelé žákům přiblížit rovněž v hodinách volitelných předmětů: etické výchově, mediální výchově, seminářích o filozofii, psychologii, finanční gramotnosti... Zkrátka téma soudržnosti společnosti tvoří součást hned několika tzv. průřezových témat, tudíž jej lze včlenit do vyjmenovaných „speciálních“ předmětů, nastínit na základě učiva o našich a světových dějinách, dějinách lidského myšlení (abych nepoužívali odstrašujícího pojmu filozofie), případně se může jednat o „externí zkušenost“ ve smyslu vzdělávacích a osvětových akcí pořádaných nejčastěji subjekty neziskového sektoru, ale i školou samotnou.

Jak vyplynulo z mnou sesbíraných dat, školy zatím nefigurují coby zásadní informační zdroj o společenské soudržnosti, ani o sféře sociální péče. Zdá se, že sociogeografické pomínky hrají na formování názorů a postojů žáků větší vliv než školní výchova. 57 % žáků dokáže alespoň dílčím způsobem definovat společenskou soudržnost i její ohrožení, ovšem pouze 14 % si je jisto, že se o pojmech dozvěděli ve škole. Přitom nezůstávají neteční vůči celospolečenské diskuzi (typu politické krize na jaře 2009), tudíž problematiku vnímají – bohužel obvykle bez kladného zásahu ze strany školy. Ukázalo se, že čím víc žáci o tématu věděli, tím větší zájem měli o diskuzi na toto téma v hodinách občanské výchovy; z celého vzorku žádalo diskuzi nezanedbatelných 48 %.

Zásadní cestou k výchově k prosociálním postojům je kohezní mikroklima třídy. Zde by mohl třídní učitel (ale nejen on) nastolit důležitý podnět nedirektivní metodou asistence během různých her (sociometrie apod.) nebo řešení běžných konfliktů. V této roli se z aktivního činitele může stát dost dobře osoba doprovázející (kontrolující dění), – změnit se spíše v sociálního pedagoga. Téměř v každé ze zkoumaných tříd se vyskytl žák či žačka cítící se vyčleněn(a) ze společnosti, leckdy přímo ze školního kolektivu. To pokládám za přirozené, nicméně pedagogové by se měli o své „vyloučené“ aktivně zajímat.

Hodnotové normy, respektive jejich předávání v jakési jednotné formě prostřednictvím školy, je důležité z hlediska integračního. Dnes totiž platí, že vědomí sounáležitosti se nezakládá ani tak na stejném socioekonomickém statusu určité skupiny, jako spíš na totožném vnímání obecných hodnot, jinak řečeno na diskurzu či kánonu, který rámuje jejich uvažování, a tím i postoje a preference.

Po éře „hodnotové sterility“ vyučování by učitelé měli opět začít plnit také socializační složku své profese, přinášet do výchovného působení morální étos. Nevrátíme se tím do doby komunistické ideologie, naopak tím můžeme prohloubit víru žáků v demokratické uspořádání společnosti, kde nevládnou především neviditelné a nejsilnější ruce. „Sdílená kultura nemusí nutně produkovat či představovat všeobecný souhlas ohledně věcné a etické správnosti interpretačních schémat, která ji reprezentují. (Marada, 2003:17) Učitelé by se tudíž měli přestat bát být doprovodem a nenásilně své svěřence učit nahlížet složité problémy naší společnosti z více úhlů.

Conclusion

The social cohesion of our society has been in focus of researchers from Academy of Science of Czech republic. But there are not any new studies from the school environment, although the „feeling“ that I belong to my community is the serious need for young people.

I investigated the theme of social cohesion as subject matter at czech primary schools. So, except analysis of some using textbooks (for civics) and some of many educational projects offered by NGO, I visited five primary schools located in five towns (vary in large) at five different regions and brought back 100 questionnaires. I asked pupils about their knowledge of social cohesion, social care etc. and personal experience of expelled people / social groups. They could also express what or who actually disturbs social cohesion, who talk about these problems with and so on.

Teachers are able to choose available textbooks or other teaching aids now, especially thanks to nongovernment organizations which welcome and help with implementation of the latest school reform. Unfortunately, our school don't give enough space for discussion about social cohesion or its threats. I found out that only 14 % of pupils talked about it at their school; simultaneously 48 % of all respondents wish to know something more about it. Children are more influenced by family, living area (i.e. racism of youth living in Brno district Židenice) and electronic massmedia.

I think the social cohesion should be presented through project and problem education because it is the way of sharing emotions. Teachers should inform pupils about reality – they should introduce them the commendable work of social care organizations or the living of expelled people – for example children with mental handicap. The education is also task of personal moral ethos and commitment.

Seznam použité literatury a další informační zdroje:

DISMAN, Miroslav. *Jak se vyrábí sociologická znalost. Příručka pro uživatele*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1998. 374 s. ISBN 80-7184-141-2.

HRACHOVCOVÁ, Marie, et al. *Metodická příručka k občanské výchově pro 9. ročník základní školy*. Radmila Dostálová. 1. vyd. Olomouc: Nakladatelství Olomouc, 2000. 127 s. ISBN 80-7182-094-6

Jak posilovat soudržnost společnosti. *Učitelský zpravodaj* [online]. 3. 1. 2008 [cit. 2009-11-18], s. 2
Dostupný z WWW:
www.ucitelskyzpravodaj.cz/dopraxe/tabid/333/articleType/ArticleView/articleId/206/Jak-posilovat-soudrznost-spolecnosti.aspx

JANÍK, Tomáš, et al. *Kurikulum – výuka – školní klima – učitelské vzdělávání. Analýza nálezů pedagogického výzkumu (2001-2008)*. 1. vyd. Brno: MUNI, 2008. 46 s. Dostupný z WWW:
www.msmt.cz/uploads/soubory/zakladni/AV_AnalyzaNalezuPedVyzkumu.pdf

KELLER, Jan. *Úvod do sociologie*. 3. upr. vyd. Praha: SLON, 1995. 186 s. Studijní texty; sv. 2. ISBN 80-85850-06-0.

MARADA, Radim. *Kultura protestu a politizace každodennosti*. 1. vyd. Brno: Nakladatelství CDK, 2003. 217 s. Sociologická řada; sv. 1 ISBN 80-7325-027-6.

POTŮČEK, Milan. Sociální soudržnost. *Martin Potůček* [online]. 13.11.2008 [cit. 2009-11-10], s.12
Dostupný z WWW:
[www.martinpotucek.cz/index.php?option=com_rubberdoc&view=category&id=45%Aprezentace&Itemid=64&lang=cs&limitstart=20](http://www.martinpotucek.cz/index.php?option=com_rubberdoc&view=category&id=45%20Aprezentace&Itemid=64&lang=cs&limitstart=20).

PRŮCHA, Jan. *Interkulturní psychologie : Sociopsychologické zkoumání kultur, etnik, ras a národů*. 1. vyd. Praha : Portál, 2004. 200 s. ISBN 80-7178-885-6.

PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika. Věda o edukačních procesech*. 1. vyd. Praha: Portál, 1997. 496 s. ISBN 80-7178-170-3

REICHEL, Jiří. *Kapitoly systematické sociologie*. 1. vyd. Praha: Eurolex Bohemia, 2004. 260 s. ISBN 80-86432-80-7.

SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika*. 2. rozšíř. vyd. Praha: GRADA, 2007. 328 s. Peagogika. ISBN 978-80-247-1821-7.

STŘELEČ, Stanislav, et al. *Studie z teorie a metodiky výchovy II*. Stanislav Střelec. 1. vyd. Brno: MUNI, 2008. 214 s. ISBN 978-80-210-3687-1.

ŠINDELÁŘOVÁ, Jaromíra. Projekt Czekid – nástroj zavádění multikulturní výchovy. *Metodický portál RVP* [online]. 2009 [cit. 2009-12-13], s.4 Dostupný z WWW: clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/7193/PROJEKT-CZEKID-%E2%80%93-NASTROJ-ZAVADENI-MULTIKULTURNI-VYCHOVY.html/

ŠMÍDOVÁ, Michaela. RÁKOCZYOVÁ, Miroslava. *Srovnání dvou aspektů sociální soudržnosti v České republice, na Slovensku, v Rakousku, Maďarsku, Finsku a Řecku*. Eva Abramuszkinová Pavlíková. 1. vyd. Praha: CESES FSV UK, 2007. 81 s. in Studie CESES 1/2007. ISSN 1801-1640.

TUČEK, Milan, et al. *Soudržnost v diferencující se společnosti*. Milan Tuček. 1. vyd. Praha: SOÚ AV ČR, 2008 245 s. ISBN 978-80-7330-145-3.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I. Dětství a dospívání*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2005. 467 s. ISBN 80-246-0956-8.

VALENTA, Josef. *Osobnostní a sociální výchova a její cesty k žákovi*. 1. vyd. Kladno: Občanské sdružení AISIS, 2006. 226 s. ISBN 80-239-4908-X

VELKÝ SOCIOLOGICKÝ SLOVNÍK I. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1996. 747 s. ISBN 80-7184-164-1

Citované učebnice:

HORSKÁ, Viola, et al. *Občanská výchova pro 6. a 7. ročník základní školy*. Milana Čechurová; Jiří Slíva. 1. vyd. Praha: FORTUNA, 1999. 176 s. Učebnice zpracovaná podle učebních osnov vzdělávacího programu základní škola. ISBN 80-7168-383-3.

HORSKÁ, Viola, et al. *Občanská výchova pro 8. a 9. ročník základní školy*. Milana Čechurová; Jiří Slíva. 1. vyd. Praha: FORTUNA, 1999. 216 s. Učebnice zpracovaná podle učebních osnov vzdělávacího programu základní škola. ISBN 80-7168-641-7.

VALENTA, Milan. *Občanská výchova pro 6. ročník*. Karel Benetka. 4. upr. vyd. Úvaly: ALBRA, SPL-PRÁCE, 2007. 120 s. Učebnice pro základní školy. ISBN 978-80-7361-040-1.

VALENTA, Milan. *Občanská výchova pro 7. ročník*. Eva Vaňková; Karel Benetka. 3. vyd. Úvaly: ALBRA, SPL-PRÁCE, 2003. 120 s. Učebnice pro základní školy. ISBN 80-86287-11-4.

VALENTA, Milan. *Občanská výchova pro 8. ročník*. Eva Vaňková; Karel Benetka. 3. vyd. Úvaly: ALBRA, SPL-PRÁCE, 2003. 120 s. Učebnice pro základní školy. ISBN 80-86287-12-2.

VALENTA, Milan. *Občanská výchova pro 9. ročník*. Eva Vaňková; Karel Benetka. 2. vyd. Úvaly: ALBRA, SPL-PRÁCE, 2002. 104 s. Učebnice pro základní školy. ISBN 80-86287-13-0.

Anotace

sociální koheze jako vyučovací obsah občanské výchovy

empirický výzkum realizovaný na základních školách - dotazník

analýza vybraných učebnic, pomůcek a vzdělávacích projektů

Annotation

social cohesion as subject matter of civics

research of primary schools pupils – questionnaire

analysis of chosen textbooks, teaching aids and educational projects

Příloha č. 3 – Dotazník/anketa

1) Zkus, prosím, svými slovy napsat, co je **sociální soudržnost** neboli **společenská solidarita**:

2) Dozvěděli jste se o sociální soudržnosti něco ve škole?

- a) ano
- b) ne
- c) nepamatuji se

3) Slyšel(a) jsi o ní:

- a) od rodičů či jiných příbuzných
- b) v televizi či rádiu, na internetu
- c) v novinách či časopisech
- d) od vrstevníků, kamarádů
- e) nebo od.....

4) Co podle tebe narušuje v současnosti soudržnost naší společnosti?

5) Koho považuješ za ohroženou skupinu v naší společnosti?

- a) staré lidi
- b) děti
- c) příslušníky národnostních menšin
- d) ženy
- e) přistěhovalce
- f) nezaměstnané
- g) lidi s fyzickým či psychickým onemocněním
- h) nebo

6) Chtěl(a) bys diskutovat o těchto tématech např. v hodinách občanské výchovy?

- a) ano
- b) ne
- c) diskutovali jsme

7) Máš osobní zkušenost s tzv. **sociálně vyloučenými** či **ohroženými lidmi**?

Pokud ano, popiš, prosím, stručně jakou:

8) Znáš v místě svého bydliště akce nebo organizace pomáhající lidem, tedy poskytující sociální služby? Uveď je, prosím:

9) Upozornila vás na ně škola, případně konkrétní učitel?

a) ano

b) ne

10) Cítíš se ty osobně do společnosti

a) začleněn(a)

b) vyčleňován(a)

Pokud jsi zvolil(a) možnost b), uveď, prosím, důvod:

Souhlasím s tím, aby moje bakalářská práce byla půjčována ke studijním účelům.
Žádám, aby citace byly uváděny způsobem užívaným ve vědeckých pracích.

Karolína Kudláčková

v. r.